

UNIVERSITE DU QUEBEC EN ABITIBI-TEMISCAMINGUE

AMELIORATION DE L'ORGANISATION PEDAGOGIQUE  
D'UN GROUPE D'ELEVES  
EN CHEMINEMENT PARTICULIER

PAR  
GHISLAIN GODBOUT  
SOUS LA DIRECTION DE  
CHARLES BERGERON

RAPPORT DE RECHERCHE PRESENTE DANS LE CADRE  
DU PROGRAMME DE MAITRISE EN EDUCATION  
DE L'UNIVERSITE DU QUEBEC A RIMOUSKI

DECEMBRE 1989





**Cégep** de l'Abitibi-Témiscamingue  
**Université** du Québec en Abitibi-Témiscamingue

### **Mise en garde**

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

## TABLE DES MATIERES

1.	LES CHEMINEMENTS PARTICULIERS A L'ECOLE SECONDAIRE . .	5
1.1.	Historique . . . . .	5
1.2.	L'expérience des cheminements particuliers de formation à la Cité Etudiante Polyno . . . . .	9
1.3.	Une appréciation de cette expérience . . . . .	15
1.4.	Le problème qui se dégage . . . . .	18
2.	UNE APPROCHE DE LA REUSSITE SCOLAIRE . . . . .	22
2.1.	Postulat de départ: la réussite scolaire . . . . .	22
2.2.	Activité pédagogique centrée sur l'élève en tant que personne . . . . .	24
2.3.	Les attitudes des intervenants . . . . .	25
2.4.	Représentation et estime de soi . . . . .	26
2.5.	La motivation . . . . .	27
2.6.	Les facteurs de motivation en milieu scolaire .	28
3.	LES INTENTIONS, LE BUT, LES OBJECTIFS, L'EQUIPE DE TRAVAIL, LE PLAN DE TRAVAIL, LES LIMITES ET LES RETOM- BEES DE LA RECHERCHE . . . . .	34
3.1.	Les intentions . . . . .	34
3.2.	Le but . . . . .	34
3.3.	L'approche méthodologique et les objectifs . . .	34
3.4.	L'équipe de travail. . . . .	37
3.5.	Le plan de travail . . . . .	38
3.6.	Les limites . . . . .	45
3.7.	Les retombées . . . . .	46

4. APPRECIATION DES MESURES MISES EN PLACE . . . . .	48
4.1. Objectif 1 . . . . .	48
4.1.1. Actions stratégiques mises en place . . . . .	50
4.1.2. Observations qui se dégagent . . . . .	51
4.1.3. Appréciation . . . . .	53
4.2. Objectif 2 . . . . .	56
4.2.1. Actions stratégiques mises en place . . . . .	56
4.2.2. Observations qui se dégagent . . . . .	58
4.2.3. Appréciation . . . . .	62
4.3. Objectif 3 . . . . .	63
4.3.1. Actions stratégiques mises en place . . . . .	65
4.3.2. Observations qui se dégagent . . . . .	70
4.3.3. Appréciation . . . . .	72
4.4. Objectif 4 . . . . .	74
4.4.1. Le processus de référence de cas . . . . .	77
4.4.1.1. Actions stratégiques mises en place . . . . .	77
4.4.1.2. Observations qui se dégagent . . . . .	79
4.4.1.3. Appréciation . . . . .	80
4.4.2. La feuille de route individualisée . . . . .	82
4.4.2.1. Actions stratégiques mises en place . . . . .	82
4.4.2.2. Observations qui se dégagent . . . . .	83
4.4.2.3. Appréciation . . . . .	84
4.4.3. Le code de vie de groupe . . . . .	84
4.4.3.1. Actions stratégiques mises en place . . . . .	84
4.4.3.2. Observations qui se dégagent . . . . .	85

4.4.3.3. Appréciation . . . . .	86
4.4.4. Une politique d'absentéisme . . . . .	87
4.4.4.1. Actions stratégiques mises en place	87
4.4.4.2. Observations qui se dégagent . . .	89
4.4.4.3. Appréciation . . . . .	91
4.4.5. Une politique d'utilisation d'agenda . .	92
4.4.5.1. Actions stratégiques mises en place	92
4.4.5.2. Observations qui se dégagent . . .	93
4.4.5.3. Appréciation . . . . .	93
4.5. Objectif 5 . . . . .	96
4.5.1. Actions stratégiques mises en place . . .	98
4.5.2. Observations qui se dégagent . . . . .	99
4.5.3. Appréciation . . . . .	101
4.6. Objectif 6 . . . . .	104
4.6.1. Actions stratégiques mises en place . .	106
4.6.2. Observations qui se dégagent . . . . .	108
4.6.3. Appréciation . . . . .	111
5. LES AVENUES DE PROGRES. . . . .	115
5.1. Appréciation du vécu . . . . .	115
5.2. Appréciation des observations qui se dégagent .	119
5.3. Leçons à tirer, réinvestissements . . . . .	128
5.4. Conclusion . . . . .	131
Annexe 1 - Formulaire synthèse du bilan fonctionnel. . .	134
Annexe 2 - Modalités de référence. . . . .	140
Annexe 3 - Fiche de suivi de l'élève . . . . .	149

<i>Annexe 4 - Code de vie de groupe . . . . .</i>	<i>151</i>
<i>Annexe 5 - Politique de fréquentation scolaire . . . . .</i>	<i>154</i>
<i>Annexe 6 - Politique d'utilisation de l'agenda . . . . .</i>	<i>158</i>
<i>Annexe 7 - Comment gérer ton temps . . . . .</i>	<i>160</i>
<i>Annexe 8 - Comment étudier . . . . .</i>	<i>164</i>
<i>Annexe 9 - Comment augmenter ton attention et ta concentration . . . . .</i>	<i>170</i>

## Introduction

*Lors de la publication de ses instructions pour l'organisation scolaire 1986-1987, le Ministère de l'Éducation a fait une obligation à chacune des commissions scolaires de mettre sur pied des cheminements particuliers de formation de base pour les élèves du premier cycle du secondaire. Durant les deux années subséquentes, la commission scolaire Abitibi mit en place une réponse organisationnelle et pédagogique qu'elle adapta graduellement à la lumière du vécu.*

*L'absence d'un certain nombre d'actions susceptibles de donner une meilleure prise sur les difficultés d'adaptation et d'apprentissage qu'éprouvent ces élèves constitue le point de départ de la présente recherche. Une équipe de travail, constituée d'intervenants directement touchés par cette problématique, voulut alors introduire dans son organisation pédagogique un certain nombre d'interventions. Elles furent choisies à partir des facteurs les plus proches des comportements liés aux apprentissages scolaires en vue de favoriser l'individualisation de l'activité éducative et la prise en charge par l'élève de ses apprentissages et de sa propre formation.*

*Une première année d'implantation ne permet pas au chercheur de mesurer la portée réelle du projet. Le présent rapport présente des indicateurs qui permettent de constater*



*des résultats positifs des actions stratégiques mises en place.*

*Chapitre premier*

*Les cheminements particuliers à l'école secondaire*

## 1. LES CHEMINEMENTS PARTICULIERS A L'ECOLE SECONDAIRE

### 1.1. Historique

Depuis plus d'un siècle, l'école visait comme objectif premier de donner une formation de base aux jeunes et de les préparer à intégrer le plus tôt possible le marché du travail. Seuls les talentueux et les mieux nantis pouvaient espérer y demeurer et poursuivre leurs études. Cette situation dura pendant plusieurs décennies. Elle était en harmonie avec les besoins de la société du temps.

Dans un souci de démocratisation, l'enseignement secondaire mit en place une structure offrant aux élèves des avenues diversifiées et adaptées aux aptitudes et aux goûts de chacun. Ce mode d'organisation engendra pourtant des effets pervers. Certains élèves dits inaptes à l'école furent orientés vers une spécialisation professionnelle hâtive, qui s'est avérée dans bien des cas une solution inadéquate aux véritables difficultés des élèves qui y étaient dirigés. De plus, ce type de formation conduisait souvent ces élèves à l'impasse quant à leur insertion sociale et professionnelle dans une société où le marché du travail est toujours plus difficilement accessible et les conditions d'emploi toujours plus restrictives et sélectives.

Puis l'idée de cheminements particuliers de formation au secondaire commença à faire son chemin. Le concept et la réalité des cheminements particuliers ne se conçoivent bien que si on les analyse dans leur contexte d'émergence. C'est au cours des travaux relatifs à la Politique de formation professionnelle (Ministère de l'Education, 1982) que l'idée a été d'abord discutée, comme alternative à l'enseignement professionnel court. On se demandait alors comment certains élèves inscrits au professionnel court en raison de difficultés scolaires pouvaient atteindre les objectifs de l'enseignement secondaire. Ce que l'on souligne moins souvent, mais qui est tout aussi important, c'est que l'idée de cheminement particulier est apparue au moment où de grandes orientations et décisions commençaient à faire sentir leurs effets dans la vie quotidienne des écoles. Nous pensons ici à la mise en vigueur du régime pédagogique de 1981, à l'élaboration et à l'implantation de la nouvelle génération de programmes d'études en formation générale et à la mise en place de la Politique d'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (Ministère de l'Education, 1976). Il faudrait ajouter à cela la perspective, largement véhiculée au tournant des années 80, selon laquelle l'école devrait accentuer l'individualisation de l'enseignement.

L'ensemble de ces orientations allaient avoir un effet déterminant sur le système scolaire. Elles nous

acheminaient toutes, au Québec, au début des années 80, vers l'établissement d'un curriculum d'allure très homogène, offert à tout l'effectif étudiant sans qu'il soit même question d'y ménager des voies distinctes.

Certains élèves se sont vite retrouvés à l'étroit dans cette structure rectiligne et uniforme. L'objectif visé fut vite taxé d'utopique par les intervenants des milieux scolaires et généra un sous-ensemble important d'élèves dits inaptes à l'école.

Pour solutionner ce problème, le Ministère de l'Education, lors de la publication de ses instructions pour l'organisation scolaire de l'année 1986-1987, a fait une obligation à chacune des commissions scolaires de mettre sur pied des cheminements particuliers de formation de base pour les élèves de première secondaire.

L'expression choisie pour signifier ce changement-cheminements particuliers de formation de base - met en évidence deux idées majeures. La première, associée au mot particulier, exprime la nécessité de tendre vers l'organisation de services éducatifs de plus en plus personnalisés, soucieux des différences individuelles. La seconde s'inscrit directement dans la foulée des propositions de relance et de renouveau. Il s'agit bien, ici aussi, d'une

formation de base, c'est-à-dire celle qui "vise l'acquisition des outils fondamentaux nécessaires à l'exercice des divers rôles sociaux de tout citoyen et à la poursuite d'études ultérieures." (Ministère de l'Education, 1982, p. 31)

La définition retenue découle directement de l'Ecole Québécoise (Ministère de l'Education, 1978) et s'inspire largement d'une tendance qui fait actuellement consensus dans le milieu de l'éducation soit, des services éducatifs de qualité pour les élèves en difficulté, dans un contexte aussi normal que possible.

Le Ministère de l'Education définit comme suit les cheminements particuliers de formation:

"Axés sur l'adaptation de l'organisation et des pratiques pédagogiques, les cheminements particuliers de formation de base constituent une réponse particulière, survenant à divers moments et d'une durée variable selon les individus, à des besoins déterminés d'élèves qui, pour diverses raisons, ne peuvent se réaliser pleinement dans les cheminements continus conduisant au diplôme d'études secondaires (D.E.S) ou au diplôme d'études professionnelles (D.E.P)" (Ministère de l'Education, 1985, p. 6)

L'organisation des cheminements particuliers de formation de base suppose la mise en place graduelle d'un régime pédagogique adapté aux besoins spécifiques des élèves

qui y sont orientés. Cette opération doit être prioritairement orientée vers l'objectif d'une formation de base jugée nécessaire à la conduite d'une vie sociale normalement autonome.

1.2. L'expérience des cheminements particuliers de formation à la Cité Etudiante Polyno

Durant l'année scolaire 1986-1987, la Commission Scolaire Abitibi élabora et mit en place une organisation pédagogique pour un groupe d'élèves en cheminement particulier au premier cycle du secondaire. A la Cité Etudiante Polyno, à titre de directeur adjoint, le chercheur était chargé de la mise en place de cette organisation pédagogique.

La Cité Etudiante Polyno est une école secondaire polyvalente de mille cinq cents élèves. Sise à La Sarre, petite ville forestière de l'Abitibi-Ouest, cette école offre des services aux élèves des vingt-neuf villes ou villages du territoire de la Commission Scolaire Abitibi. On y dispense de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel, de même que des services d'adaptation scolaire.

Le directeur assure la coordination générale, la gestion du personnel, les liens avec les différents comités

représentatifs et avec la commission scolaire. Au plan pédagogique, l'école se subdivise en quatre (4) secteurs; chaque secteur est sous la responsabilité d'un directeur adjoint. Chacun encadre entre trois cent cinquante (350) et cinq cent trente (530) élèves et supervise entre vingt (20) et trente (30) enseignants. Tout ce qui touche à l'aspect matériel (achats, gestion financière, entretien des biens et de la bâtisse) relève d'un adjoint administratif et d'un contremaître d'entretien.

En tant que responsable du cheminement particulier actuellement en place, le travail du directeur adjoint-chercheur comporte deux volets: l'organisation des services et la supervision pédagogique. Au volet de l'organisation des services ce travail consiste à assister le directeur dans l'application des instructions du Ministère de l'Éducation et des politiques de la commission scolaire. Au volet de la supervision pédagogique, ce travail consiste à établir une relation d'aide avec les enseignants, en regard de l'application des programmes d'études et de l'évaluation des résultats. Une évaluation continue du travail permet des ajustements ponctuels aux dispositions mises en place.

L'organisation pédagogique pour l'année 1986-1987 fut élaborée en tenant compte des résultats aux examens sommatifs de fin primaire en français, en mathématique et en



anglais. De plus, l'école disposait d'une brève description de la situation de chacun des élèves au plan comportemental, et d'une histoire scolaire sommaire.

L'organisation pédagogique mise en place cherchait à assurer aux élèves la réponse la mieux adaptée à leurs besoins. Ainsi, la répartition temps-matière fut établie en fonction des difficultés des élèves et des besoins de l'organisation basée sur l'encadrement par le titulaire et le psycho-éducateur. L'histoire scolaire des élèves, orientés vers le cheminement particulier de formation temporaire pour la première année, permet d'établir un profil type.

L'élève orienté vers ce cheminement a complété sept ans d'études au primaire et il a profité de mesures d'appui pédagogique spécifiques au cours de son deuxième cycle du primaire. L'administration d'un examen sommatif de fin primaire en français, en mathématique et en anglais, démontre qu'il ne possède pas les objectifs fondamentaux de fin primaire jugés nécessaires pour entreprendre une première secondaire. A cet égard, il accuse un retard de plus ou moins une année. Cet élève présente généralement des problèmes de comportement et de motivation. Cependant, sa situation pédagogique globale permet de croire qu'il pourra compléter le premier cycle du secondaire en trois ans.

*L'étude de cas devait révéler que l'élève manifestait de l'intérêt pour compléter au moins son premier cycle du secondaire. Le degré d'intérêt fut établi sur la base d'entrevues avec l'élève, les parents, l'enseignant.*

*L'école s'efforça d'assurer aux élèves un encadrement pertinent afin de réduire les craintes des administrateurs scolaires, des parents et de certains enseignants. Trois composantes de cet encadrement méritent d'être soulignées: l'organisation de la classe qui gravite autour de l'enseignant titulaire, le suivi individuel et l'élaboration de plans d'interventions assumés par le psycho-éducateur, et l'identification d'un secteur propre à cette clientèle.*

*L'organisation de la classe est assumée par un enseignant titulaire, à qui les matières de base sont confiées. Cette façon de faire permet de personnaliser les relations avec l'élève, de lui assurer un suivi et une cohérence dans son vécu pédagogique, de l'amener à s'identifier rapidement à un adulte. La tâche de chaque titulaire est élaborée à partir des habiletés de l'enseignant, de la cohérence et de la complémentarité des matières à lui confier. A titre d'exemple, le professeur de français dispense également le cours de formation personnelle et sociale, pour un total de douze périodes par semaine sur trente-six avec le même groupe. Le professeur de mathé-*

matique offre également le cours d'éducation manuelle et technique. Ainsi, en plus d'enseigner des disciplines qui se prêtent facilement à des activités d'intégration, ces deux enseignants occupent vingt des trente-six périodes à l'horaire de l'élève.

Il incombe au titulaire de classe de rechercher et de mettre en place les conditions qui permettent un vécu cohérent dans l'école: il présente et inscrit ses élèves aux activités étudiantes, leur explique les politiques de l'école, les règlements et les consignes à respecter. Il fait le lien entre les divers intervenants auprès de l'élève, s'assure qu'il ait accès aux différentes ressources de l'école et, s'il y a lieu, le réfère à des ressources professionnelles. Le titulaire établit un contact régulier avec les parents afin de leur expliquer les exigences de l'école. Il s'assure ainsi de leur collaboration. Le titulaire favorise l'intégration de l'ensemble des activités éducatives de l'école en se souciant de leur cohérence et de leur adaptation aux élèves.

La structure organisationnelle prévoyait la participation des autres enseignants aux projets spéciaux d'encadrement et de motivation mis en place pour certains élèves ou pour l'ensemble du groupe. Afin d'assurer une évaluation continue des activités et des élèves, l'organisa-

tion prévoit que l'ensemble des enseignants concernés, le psycho-éducateur et le directeur adjoint, se réuniront une fois la semaine. Cette rencontre hebdomadaire est également l'occasion d'établir des projets, de développer des outils et d'apporter les ajustements qui s'imposent.

Une fois la structure organisationnelle bien assise, la deuxième étape consiste à déterminer les besoins de soutien des enseignants dans leur vécu avec ces élèves. Pour y répondre de façon adéquate et constante, l'école retint les services d'un psycho-éducateur. Son mandat consistait à agir comme personne-ressource auprès des enseignants pour élaborer des plans d'intervention, intervenir en classe dans des projets collectifs et assurer un suivi individuel auprès de certains élèves.

Au plan pédagogique, la programmation prévoyait que les enseignants oeuvrant auprès des élèves en cheminement particulier de formation étaient intégrés dans les mêmes équipes-matières que les enseignants oeuvrant au secteur régulier. Ainsi, une fois la semaine, les enseignants d'une même équipe-matière se réunissent avec le directeur adjoint pour effectuer des tâches de planification et d'évaluation.

Cette structure a permis aux divers intervenants de s'appropriier, dès le départ, les programmes d'études, les

guides pédagogiques, le matériel didactique adéquat, et d'effectuer au fur et à mesure les réajustements qui s'imposaient. Ces rencontres régulières ont également contribué à développer chez les enseignants d'une même équipe-matière une collaboration dans l'élaboration d'outils pédagogiques et une compréhension commune de l'importance relative des diverses habiletés visées par les programmes d'étude.

Enfin, notons que l'organisation mise en place a voulu délimiter le secteur de l'école occupé par ces élèves. Ainsi, les élèves se retrouvaient dans des ailes bien précises de l'école pour les activités d'enseignement et de repos. Par contre, il était prévu que ces élèves participeraient à l'ensemble des activités étudiantes de l'école durant l'heure du dîner.

### 1.3. Une appréciation de cette expérience

Après deux ans d'expérimentation, une analyse sommaire de la situation présente un bilan des plus encourageant. Le taux de promotion est passé de 50% à 70% et le taux de persévérance a connu une amélioration de 15%. Quant au taux d'absentéisme, il a subi une importante chute, passant de 12% à 6%.

L'expérience permet de constater qu'une structure organisationnelle bien articulée est facilitante, autant

*pour les enseignants que pour les élèves. Ceux-ci expriment fréquemment leur satisfaction et la sécurité que leur procure un encadrement bien visible et personnalisé.*

*Il nous est donc possible de conclure que les élèves en difficulté fonctionnent mieux dans un milieu structuré. Ils ont besoin de connaître clairement nos exigences envers eux. Toutefois, l'expérience nous démontre qu'ils réagissent fortement à tout contrôle trop zélé qui exprime, pour eux, un manque de confiance à leur égard. Cela peut paraître contradictoire mais leur réalité est telle qu'avec eux, il faut être à la fois ferme et tolérant.*

*Mais un réajustement de la grille-matière, un encadrement plus structuré, un suivi individuel conventionnel, ne s'avèrent pas, à la lumière de l'expérience, suffisants pour placer la réussite scolaire à la portée de tous. Pour plusieurs d'entre eux, encore trop nombreux, l'inadaptation au système est toujours là et, comme dans le modèle traditionnel, se manifeste par l'échec scolaire, l'absentéisme et le décrochage. Leur situation sociale et familiale, leur perception négative de l'école et leur conviction profonde de ne pas pouvoir réussir sont telles, qu'elles ont justifié tout au long de l'expérience un questionnement de l'organisation pédagogique et un réajustement des mesures d'accompagnement et de suivi individuel.*

*Les données à la base de cette adaptation continue de la réponse pédagogique en place sont recueillies sur le terrain, au jour le jour. L'ensemble des intervenants s'entendent pour affirmer que les réajustements se concrétisent autour des constats suivants:*

*Pour les élèves en cheminement particulier, l'école ne doit pas être uniquement un lieu où se donne le savoir. Ces élèves ont besoin de retrouver un milieu de vie où ils peuvent s'épanouir. Réussir des apprentissages scolaires ne peut être la seule source de motivation pour les impliquer dans leur développement. Les échecs répétés qu'ils ont connus, les pressions qu'ils ont ressenties venant des parents, des enseignants et de leurs pairs font que la majorité d'entre eux se voit souvent comme des incapables. L'école doit recréer un environnement où ils peuvent se refaire une image positive.*

*Dans leurs rapports avec les enseignants, même dans des situations difficiles, le blâme et la réprimande sont avantageusement remplacés par une démarche de résolution de problème.*

*La majorité des élèves regroupés en cheminement particulier, s'ils ne se sentent pas compris et acceptés tels qu'ils sont, ne s'impliqueront pas dans leur cheminement.*

*La réussite scolaire de l'élève dépend en grande partie de la sécurité qu'apportent l'affection et le respect de l'adulte.*

*Voilà autant de constats qui nous offrent des pistes intéressantes et qui nous incitent à cerner davantage les facteurs qui agissent positivement sur l'intégration et l'adaptation des élèves orientés vers les cheminements particuliers de formation. Les intervenants souhaitent ainsi dégager des cibles d'action qui leur permettront d'avoir un meilleur contrôle sur les aspects problématiques du vécu de ces élèves et améliorer en conséquence l'organisation pédagogique en place.*

#### 1.4. Le problème qui se dégage

*L'organisation pédagogique mise en place depuis deux ans ne nous apparaît pas prendre suffisamment en compte la situation des élèves. Il nous est possible de constater qu'un réajustement de l'organisation pédagogique et une relation maître-élève basée sur le respect mutuel, l'autonomie et la prise en charge par l'élève de sa propre formation, sont des voies possibles, dans la poursuite de l'objectif visé. Toutefois, les résultats sont trop souvent aléatoires et ne nous semblent pas toujours en relation avec les objectifs visés et les énergies déployées par les intervenants.*



*En ce sens, les intervenants déplorent le peu d'information qu'ils possèdent relativement aux élèves orientés vers le cheminement particulier de formation pour la première année. Cette situation provoque une période d'ajustement souvent difficile pour l'élève et l'enseignant, et retarde indûment la mise en place d'une réponse adaptée aux besoins particuliers de ces élèves.*

*Ils déclarent se buter souvent à une grille-matière élaborée uniquement à partir de données administratives, laquelle n'arrive pas toujours à prendre en compte la situation particulière de ces élèves et limite d'autant la mise en place de formules diversifiées et adaptées à leurs besoins. Au plan pédagogique, les enseignants notent que l'enseignement traditionnel (maître dispensateur de la connaissance, élève passif qui confie des faits à sa mémoire) se révèle fort peu rentable avec cette clientèle. Ils manifestent le besoin d'être soutenus pour adapter leur enseignement dans le sens d'un plus grand investissement de l'élève dans son vécu scolaire.*

*Toujours de l'avis des intervenants, les formules générales d'encadrement mises en place par l'école, n'assurent pas adéquatement à l'élève le soutien dont il a besoin pour réussir. Ces élèves semblent avoir besoin d'encadrement et d'un suivi plus structurés pour répondre*

*aux exigences d'un vécu scolaire harmonieux.*

*Enfin, nous observons que ces élèves présentent des carences importantes au plan méthodologique et habitudes de travail. Les mesures mises en place n'arrivent toujours pas à développer chez l'élève un degré d'autonomie suffisant pour prétendre qu'il soit capable de se responsabiliser, de prendre en charge sa propre formation et de modifier ses attitudes envers l'école et l'apprentissage.*

*L'absence d'un certain nombre d'actions spécifiques nous apparaît problématique à cet égard. Tous s'entendent pour affirmer qu'il nous faut identifier des moyens d'action qui viendront préciser nos façons de faire avec ces élèves. Ces moyens se traduiront dans des zones d'intervention concrètes susceptibles de nous donner une meilleure prise sur les difficultés d'adaptation et d'apprentissage qu'éprouvent ces élèves.*

## *Chapitre II*

### *Une approche de la réussite scolaire*

## 2. UNE APPROCHE DE LA REUSSITE SCOLAIRE

*Le cadre théorique s'appuie sur deux croyances profondes que partage chacun des membres de l'équipe de travail. Premièrement, la conviction qu'un enseignement centré sur la personne peut faire beaucoup pour surmonter le problème de l'échec et, deuxièmement, qu'un rôle pro-actif de l'élève dans ses apprentissages agit positivement sur l'image et la perception de soi. Cette théorie constitue pour les intervenants un document de référence qui oriente les actions stratégiques mises en place.*

### 2.1. Postulat de départ: la réussite scolaire

*Notre action pédagogique s'inspire de l'école de pensée de la psychologie humaniste existentielle. C'est l'esprit de cette pensée, ce paradigme si bien décrit par Marilyn Ferguson (1981) qui guide le chercheur autant dans ses interventions d'animateur pédagogique auprès de son personnel que dans ses activités de gestionnaire pédagogique.*

*Dans la perspective de ce paradigme, l'éducation doit être transpersonnelle, c'est à dire qu'elle doit encourager l'étudiant à être éveillé et autonome, à questionner, à explorer tous les coins et recoins de l'expérience*

consciente, à chercher du sens à toutes les limites externes, à contrôler les frontières et les profondeurs du soi. Contrairement à l'éducation traditionnelle qui vise à ajuster l'individu à la société telle qu'elle existe, les éducateurs humanistes soutiennent que la société devrait accepter ses membres comme uniques et autonomes.

L'élaboration, l'analyse et les réajustements de l'organisation pédagogique mise en place reposent sur un postulat de départ partagé par le chercheur et les intervenants auprès de l'élève: l'échec scolaire n'est pas héréditaire. A l'instar de Glasser (1973), ils rejettent d'emblée le concept de l'échec tel qu'on l'imagine communément aujourd'hui, c'est-à-dire que ces jeunes sont le produit d'une situation sociale qui élimine systématiquement le succès. Nous croyons qu'une éducation efficace peut faire beaucoup pour surmonter le problème de l'échec, quels que soient les facteurs sociaux qui sont en jeu. Plutôt que de faire porter le blâme de l'échec sur leur foyer, leur communauté, leur culture, leur passé, leur race ou leur pauvreté, les intervenants émettent l'hypothèse que si les élèves peuvent obtenir assez de responsabilité pour travailler dur à l'école et si l'on enlève de l'école les barrières internes qui s'opposent au succès, on peut améliorer la plupart des conditions défavorables.

## 2.2. Activité pédagogique centrée sur l'élève en tant que personne

Les intervenants s'inspirent de la théorie de Glasser (1973) qui s'appuie sur les données et les résultats de la "Reality Therapy", concept que nous traduisons par "la Thérapeutique du Réel". Selon la Thérapeutique du Réel, il existe deux sortes d'échec: le manque d'amour et le manque de confiance en soi. Selon l'auteur, l'amour et l'estime de soi sont si étroitement liés qu'on peut normalement les grouper sous le terme identité. L'école et la famille constituent les deux endroits par excellence où l'enfant peut acquérir une heureuse identité. Si la situation familiale est difficilement modifiable par les intervenants scolaires, il leur est, par contre, possible de faire en sorte que la principale expérience que fait l'enfant à l'extérieur du foyer, celle de l'école, "lui fournisse les deux sentiers indispensables: l'occasion de donner et de recevoir de l'amour et l'occasion de s'instruire et ainsi d'acquérir l'estime de soi". (Glasser, 1973, p. 27)

Toujours à l'instar de l'auteur, nous croyons qu'il doit y avoir un engagement réel, chaleureux, cordial et franc de la part de l'enseignant.

"La Thérapeutique du Réel déclare que les enseignants et les élèves doivent nouer des liens entre eux; elle ajoute que lorsque des étudiants sont pour ainsi dire liés avec des maîtres responsables, c'est-à-dire avec des personnes qui possèdent elles-mêmes une identité épanouie, qui savent apporter une

satisfaction à leurs besoins, ces étudiants sont alors capables de répondre eux-mêmes à leurs propres besoins et de prendre leurs responsabilités". (Glasser, 1973, p. 32)

En plus de nous amener à centrer notre réflexion sur l'élève en tant que personne, La Thérapeutique du Réel constitue pour nous une source importante d'inspiration pour deux raisons: l'approche pédagogique qu'elle privilégie, basée sur l'amour et l'estime de soi, et la conviction que l'élève est responsable de la satisfaction de ses besoins. L'amour et l'estime de soi passent donc par l'appétitude à faire des choix responsables.

### 2.3. Les attitudes des intervenants

Le concept de réussite scolaire peut également être examiné à la lumière des travaux de Carl Rogers (1972) lequel, en complémentarité avec Glasser, précise les attitudes que les intervenants gagnent à adopter et le type de pédagogie qu'ils doivent privilégier, pour amener graduellement l'élève vers la réussite scolaire. Il propose au milieu scolaire de remplacer l'enseignement traditionnel, axé sur le contenu et la mémorisation, par un autre type d'enseignement plus centré sur la personne. Le seul apprentissage valable pour Rogers est l'apprentissage autodéterminé, parce qu'il favorise l'engagement personnel, encourage l'initiative de l'apprenti, permet un apprentissage en profondeur. La réussite scolaire devient alors un objectif à la portée

de tous, parce que le processus d'apprentissage s'adapte à chaque étudiant qui est invité à fixer ses objectifs, participer au choix des activités et établir ses propres stratégies pour réussir.

L'apprentissage autodéterminé suppose que l'intervenant possède les qualités et les attitudes suivantes: la congruence de celui qui veut faciliter l'apprentissage, c'est-à-dire l'authenticité (*the realness*). S'ajoutent la considération, l'acceptation et la confiance envers l'élève:

"il s'agit d'éprouver de la considération pour l'apprenti, pour ses sentiments et ses opinions, pour sa personne."

(Rogers Carl, 1972, p. 107). Enfin, la compréhension empathique "est un autre facteur qui favorise l'instauration d'un climat d'enseignement autodéterminé (*self-directed*), expérientiel." (Rogers, Carl, 1972, p. 111)

#### 2.4. Représentation et estime de soi

Les intervenants considèrent également que les concepts de représentation et d'estime de soi sont déterminants pour l'élève, face au succès ou à l'échec scolaire. Fréquemment, nous fûmes à même de constater que le pire handicap de l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage est sa profonde conviction de ne pas pouvoir réussir, d'être un raté pour tout ce qui touche de près ou de loin au monde scolaire.



Selon Ruel (1987), c'est la qualité de la représentation que le sujet a de lui-même qui est à l'origine du déclenchement de l'agir motivationnel. Selon le caractère plus ou moins favorable au sujet de cette représentation de soi, l'auteur affirme que ce dernier apprécie positivement ou non son pouvoir d'action, ses capacités fonctionnelles d'entrer en relation avec un objet déterminé, dans une situation spécifique. Devant une appréciation affirmative se dégagent des attitudes positives qui mettent en relief des expectatives de possibilité de réalisation en regard du niveau d'aspiration.

#### 2.5. La motivation

En ce sens, les intervenants croient que la motivation constitue un pré-requis absolu à la réussite scolaire. On a longtemps vu la motivation comme un trait stable ou une caractéristique à peu près invariable de la personnalité qui permettrait à l'individu de produire des performances plus ou moins appropriées. Cette conception a conduit les chercheurs et les praticiens à considérer la motivation comme une variable indépendante, alors que la performance scolaire devenait une variable dépendante, et à planifier des interventions centrées sur la motivation afin d'améliorer le rendement scolaire de l'élève.

A l'instar de plusieurs chercheurs (Gagné, 1985; Pilon et Archambault, 1985), les intervenants optent pour

une conception différente où la motivation devient la variable dépendante et où les facteurs environnementaux (organisation de l'enseignement, climat de la classe et de l'école, croyances de l'élève quant à ses réussites, ect.) sont les variables indépendantes. Ce choix entraîne deux implications: premièrement, nous pouvons améliorer la motivation par une intervention appropriée sur les facteurs de l'environnement, par la mise en relation des facteurs et des comportements que l'on veut voir apparaître chez l'élève ; deuxièmement, puisque les indicateurs de motivation sont liés à des apprentissages qu'effectue l'élève, l'intervention pour favoriser la motivation devra d'abord porter sur l'identification des conditions ou facteurs qui favorisent ces apprentissages

## 2.6. Les facteurs de motivation en milieu scolaire

Pilon et Archambault (1985) nous indiquent plus précisément quels sont les facteurs de motivation à considérer en regard de l'apprentissage scolaire. Ils ont regroupé ces facteurs en cinq catégories selon leur proximité des comportements d'apprentissage:

### 1. Facteurs centraux:

- feed-back, évaluation formative

2. *Facteurs voisins:*

- *climat de l'école, discipline*

3. *Facteurs médians:*

- *milieu familial*

4. *Facteurs éloignés:*

- *milieu socio-économique*

5. *Facteurs périphériques:*

- *valeurs, climat socio-politique*

*Les facteurs centraux nous indiquent l'importance d'offrir aux élèves une pédagogie garante de leurs apprentissages, afin de favoriser leur adaptation scolaire. Selon Archambault, les dimensions à privilégier dans la pratique pédagogique sont, à cet égard, la planification et la préparation des cours, les activités de la classe, le rôle des élèves, ainsi que l'évaluation des apprentissages. Outre l'aménagement physique de la classe, la discipline et le climat de l'école, l'auteur considère que les facteurs voisins comprennent des dimensions permettant à l'élève de vivre des relations et une participation de qualité dans un milieu ouvert et stimulant. Quant aux facteurs médians, éloignés et périphériques, leur éloignement des comportements d'apprentissage justifie que le milieu scolaire, sans les ignorer, leur donne une importance moindre dans ses priorités d'action.*

## 2.7 En conclusion

En résumé, le cadre théorique nous propose une vision de la personne basée sur l'amour et l'estime de soi, deux chemins qui conduisent vers l'émergence d'une identité de succès. En relation avec le milieu scolaire, il nous indique qu'un enseignement centré sur la personne comme l'apprentissage autodéterminé améliore la responsabilisation de l'élève face à ses apprentissages. Des attitudes du maître caractérisées par la congruence de ce dernier, la considération et la compréhension empathique de l'élève, favorisent l'établissement d'une relation maître-élève qui agit positivement sur l'image et la perception de soi. Enfin, une intervention sur les facteurs de motivation les plus proches des comportements d'apprentissage s'avère une piste prometteuse dans l'élaboration et la mise en place de zones d'action concrètes.

Pour réussir, l'élève doit faire appel d'une part, à ses ressources personnelles pour identifier ses expectatives, ses attentes en fonction de son niveau d'aspiration et d'autre part, il compte sur les ressources et les collaborations que lui offre son environnement. Ces deux composantes de la réussite scolaire constituent l'essentiel de la trame de fond qui guidera notre travail dans l'élaboration et la mise en place d'interventions adaptées. Pour y arriver, nous retenons deux orientations de travail:

*l'individualisation de l'action éducative et la prise en charge par l'élève de son propre développement.*

*L'individualisation de l'action éducative permet d'assurer à ces élèves un suivi individuel et un soutien adaptés à leurs besoins particuliers. Nous croyons que l'étudiant participe et partage la responsabilité de son apprentissage lorsque les conditions ne sont pas menaçantes et qu'elles n'impliquent pas un changement dans l'organisation de son moi.*

*Un suivi individuel adéquat peut, croyons-nous, agir positivement sur le développement de la représentation de soi; des relations adulte-élève basées sur le respect mutuel, l'autonomie et la responsabilisation progressive de ce dernier sont susceptibles de l'amener à se donner une identité de succès, une représentation de lui-même davantage orientée vers l'estime de soi et le goût de la réussite.*

*En complémentarité avec le suivi individuel qui permet à l'élève de trouver une réponse adaptée à ses besoins particuliers et de développer des qualités et attitudes personnelles lui permettant de réussir ses apprentissages, la responsabilisation de l'élève face à sa propre formation est la seconde voie que nous privilégions.*

*En accord avec Glasser (1973), nous émettons l'hypothèse que les élèves à qui on enseigne la responsabilité sociale à l'école, qui apprennent à réfléchir dans une situation concrète sur les moyens de s'aider, de s'entraider pour résoudre des problèmes de groupes ou des problèmes individuels, sont bien plus capables d'apporter une solution à leurs problèmes scolaires.*

*Pour y arriver, ils ont besoin d'adultes qui les amèneront à prendre conscience de leur réalité, à se fixer des objectifs à leur portée, à développer des stratégies pour atteindre les objectifs fixés et à évaluer leur propre comportement dans ce processus de résolution de problème.*

### *Chapitre III*

*Les intentions, le but, les objectifs, l'équipe de travail,*  
*le plan de travail, les limites et les retombées*  
*de la recherche.*

### 3. LES INTENTIONS, LE BUT, LES OBJECTIFS, L'EQUIPE DE TRAVAIL, LE PLAN DE TRAVAIL, LES LIMITES ET LES RETOMBEES DE LA RECHERCHE

#### 3.1. Les intentions

L'intention première de la recherche est d'améliorer l'organisation pédagogique mise en place depuis deux ans. Les intervenants considèrent qu'une meilleure prise sur les facteurs de motivation qui influencent les comportements d'apprentissage s'impose, si l'on désire que la réussite scolaire soit un objectif à la portée de tous.

#### 3.2. Le but

Notre but est d'introduire dans notre organisation pédagogique un certain nombre d'actions ou d'interventions, choisies à partir des facteurs les plus proches des comportements liés aux apprentissages scolaires en vue de favoriser l'individualisation de l'activité éducative et la prise en charge par l'élève de ses apprentissages et de sa propre formation.

#### 3.3. L'approche méthodologique et les objectifs

La présente recherche se limite à un premier essai d'implantation des actions stratégiques retenues. Le processus général de recherche tient compte de cette réalité et



*adopte une approche méthodologique assez souple pour laisser place à des réajustements en cours de route.*

*La démarche consiste à choisir une action stratégique qui apparaît particulièrement pertinente en regard de la problématique, à arrêter un plan de travail qui précise les objectifs, les échéanciers et les modalités, à procéder à son implantation et à observer ce qui se passe et enfin, à apprécier la dite action et procéder à des réajustements si nécessaire.*

*Deux objectifs généraux guident la recherche:*

- 1. Elaborer un ensemble d'actions ou d'interventions susceptibles de favoriser l'individualisation de l'activité éducative et la prise en charge par l'élève de sa formation.*

- 2. Mettre en place les actions élaborées.*

*Ces deux objectifs généraux sont précisés par six objectifs stratégiques qui réfèrent directement à l'élaboration et la mise en place d'actions jugées pertinentes:*

- 1. Elaborer et implanter un formulaire afin de recueillir l'information scolaire à prendre en*

*considération dans l'organisation d'une réponse adaptée aux besoins des élèves orientés vers le cheminement particulier de formation.*

- 2. Elaborer et mettre en place une grille-matière qui permette un vécu scolaire cohérent par la prise en compte des besoins particuliers et collectifs de ces élèves et la poursuite des objectifs des programmes d'études du premier cycle du secondaire.*
- 3. Elaborer et mettre graduellement en place une pratique pédagogique qui favorise l'individualisation de l'activité éducative et la prise en charge par l'élève de sa propre formation.*
- 4. Elaborer et mettre en place des formules d'encadrement qui favorisent la responsabilisation et la prise en charge par l'élève de sa propre formation.*
- 5. Elaborer et mettre en place des outils susceptibles de développer chez l'élève des habitudes de travail efficaces.*

6. *Elaborer et mettre en place des moyens qui favorisent chez l'élève l'acquisition d'attitudes positives envers l'école et l'apprentissage.*

### 3.4. L'équipe de travail

*L'idée même d'instaurer des cheminements particuliers de formation au premier cycle du secondaire ne pouvait faire l'objet de discussions par le comité d'expérimentation. En effet, les commissions scolaires étaient tenues de le faire, par une décision du Ministère de l'Education.*

*Devant cet état de fait, le directeur adjoint proposa à l'ensemble des intervenants auprès de cette clientèle soient le psycho-éducateur, les titulaires de classe, et dans une moindre mesure les autres enseignants oeuvrant auprès de cette clientèle, d'entreprendre une démarche de recherche action. L'objectif proposé était de trouver une réponse qui rendrait la situation viable avec une clientèle reconnue comme rébarbative à l'école et à ses représentants. Les intervenants sentirent le besoin de se serrer les coudes et de se soutenir mutuellement dans cette aventure qui apparaissait plutôt périlleuse au point de départ. Le contrat fut donc très ouvert à son origine, tous les intervenants faisant consensus autour de l'idée qu'une pratique pédagogique adaptée et un encadrement particulier sauraient les aider à mettre en place une réponse acceptable.*

Au départ, l'équipe de travail comptait dix participants. Le directeur adjoint agirait comme chercheur principal et, à ce titre, serait responsable d'amener le comité de travail à préciser ses cibles d'action, le rôle respectif des membres, le mode de fonctionnement, et à traduire ces données dans un plan d'action. Ce plan d'action serait soumis à un processus d'évaluation et de réajustement continu. Pour sa part, le psycho-éducateur agirait comme personne-ressource auprès des enseignants. Il les assisterait dans la mise à l'essai des actions stratégiques retenues par l'équipe. Enfin, les huit enseignants titulaires auraient à expérimenter les interventions en classe, à observer ce qui se passe, à noter leurs observations et à faire rapport à l'équipe de travail.

Le contrat prévoyait également un plan de rencontres structurées, intégrées à l'horaire, qui permettrait graduellement aux intervenants de s'entendre au niveau du langage, de préciser leurs conceptions et leurs croyances mutuelles et de dégager des zones d'intervention qui recueilleraient l'assentiment des membres de l'équipe.

### 3.5. Le plan de travail

Les tableaux qui suivent présentent les principales étapes méthodologiques du plan d'action pour chacun des objectifs retenus.

1. *Elaborer et implanter un formulaire afin de recueillir l'information à prendre en considération dans l'organisation d'une réponse adaptée aux besoins des élèves orientés vers le cheminement particulier de formation.*

<i>Actions</i>	<i>Modalités</i>	<i>Ressources</i>	<i>Echancier</i>
<i>Elaborer un formulaire de bilan fonctionnel de l'élève</i>	<i>Lors des rencontres d'équipe*</i>	<i>Le chercheur, le conseiller pédagogique et des enseignants</i>	<i>Août 1988</i>
<i>Compléter le formulaire pour chaque élève orienté vers les C.P.F.</i>	<i>Les directeurs d'école qui orientent des élèves vers les C.P.F. complètent un formulaire et le versent au dossier</i>	<i>-Les enseignants de fin primaire -Les directeurs d'écoles primaires concernés</i>	<i>Août 1988</i>
<i>Analyser les formulaires et dégager des composantes</i>	<i>A l'aide d'un tableau synthèse, lors des rencontres d'équipe</i>	<i>-Le chercheur -Le psycho-éducateur</i>	<i>Septembre 1988</i>
<i>Elaborer le profil type de l'élève orienté vers les C.P.F.</i>	<i>A l'aide d'un texte synthèse</i>	<i>-Le chercheur</i>	<i>Septembre 1988</i>
<i>Dégager les aspects à prendre en considération dans notre pratique pédagogique</i>	<i>Rencontre générale des enseignants concernés par les C.P.F.</i>	<i>-Le psycho-éducateur -Le chercheur</i>	<i>Septembre 1988</i>

\* *l'équipe des intervenants immédiats dans la recherche*

2. *Elaborer et mettre en place une grille-matière qui permette un vécu scolaire cohérent par la prise en compte des besoins particuliers et collectifs de ces élèves et la poursuite des objectifs des programmes d'études du premier cycle du secondaire.*

Actions	Modalités	Ressources	Echancier
Décrire la grille-matière mise en place en septembre 1986 pour les C.P.F	Rencontres de la table de gestion de l'école	Le directeur de l'école et le chercheur	Novembre 1988
Décrire et justifier les modifications que la grille-matière a subies en cours d'expérience	Présenter le projet aux intervenants et arrêter un plan d'action	-Le chercheur -Le conseiller pédagogique -Deux enseignants concernés par les C.P.F.	Novembre 1988
Dégager les facteurs et le processus d'élaboration à privilégier pour élaborer une grille-matière adaptée aux C.P.F	Idem	Idem	Décembre 1988

3. *Elaborer et mettre graduellement en place une pratique pédagogique qui favorise l'individualisation de l'activité éducative et la prise en charge par l'élève de sa propre formation.*

Actions	Modalités	Ressources	Echancier
Présenter le projet aux intervenants et arrêter un plan d'action	Rencontre des intervenants lors des journées d'évaluation de janvier 1989	Le chercheur	Janvier 1989
Caractériser la pratique pédagogique actuellement en place	A l'aide d'un instrument d'analyse de la pratique pédagogique	-Le chercheur -Le conseiller pédagogique	Février 1989
Etablir un parallèle entre la pratique pédagogique en place, les caractéristiques de la clientèle visée et les croyances des intervenants	Lors des rencontres d'équipe avec les enseignants concernés	-Le chercheur -Le psycho-éducateur -Le conseiller pédagogique	Mars 1989
Dégager des cibles d'action pour réajuster la pratique	Idem	Idem	Idem

4. *Elaborer et mettre en place des formules d'encadrement qui favorisent la responsabilisation et la prise en charge par l'élève de sa propre formation.*

Actions	Modalités	Ressources	Echancier
<p>Développer et expérimenter les formules d'encadrement suivantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-un processus de référence de cas</li> <li>-un code de vie de groupe</li> <li>-une feuille de route individualisée</li> <li>-une politique d'absentéisme</li> <li>-un guide d'utilisation de l'agenda</li> </ul>	<p>-Toutes les formules d'encadrement sont élaborées en collégialité avec des parents, des élèves et les chargés de classe.</p> <p>-Un plan d'expérimentation est arrêté et une cueillette de données est effectuée. Les formules sont expérimentées par les chargés de classe et le psycho-éducateur.</p> <p>Une description et une appréciation des observations sont faites pour déterminer les effets des actions sur le climat de l'école et la responsabilisation de l'élève.</p>	<p>-Le psycho-éducateur</p> <p>-Le chercheur</p>	<p>Septembre à Avril 1989</p>



5. *Elaborer et mettre en place des outils susceptibles de développer chez l'élève des habitudes de travail efficaces.*

Actions	Modalités	Ressources	Echancier
-Amener l'élève à se donner une organisation pour étudier à la maison	Recherche de modèles:  -Pour chacune des actions visées des modèles sont proposés aux élèves	Le psycho-éducateur	Octobre 1988
-Amener l'élève à se donner des techniques pour apprendre efficacement	-Un choix est effectué par chaque groupe  -Le chargé de classe et le psycho-éducateur expérimentent les modèles et recueillent des données	Le chercheur  Le psycho-éducateur	Octobre 1988 à Avril 1989
-Habiller l'élève à utiliser des techniques de détente et de concentration	-Une description et une appréciation des observations sont effectuées afin de dégager les effets des actions sur les habitudes de travail de l'élève.		

6. *Elaborer et mettre en place des moyens qui favorisent chez l'élève l'acquisition d'attitudes positives envers l'école et l'apprentissage.*

Actions	Modalités	Ressources	Echancier
Amener l'élève à prendre conscience de ses comportements inadéquats en classe et à les contrôler	<p>Par le vécu d'activités en classe l'élève développe graduellement une perception positive de soi</p> <p>Les chargés de classe utilisent la technique de réunion de classe</p>	<p>Le chercheur</p> <p>Le psycho-éducateur</p>	<p>Octobre à Avril 1989</p>
Amener l'élève à se responsabiliser face à son comportement à l'école	<p>-Cerner les élèves dont le comportement est incompatible avec la réussite scolaire</p> <p>-Etablir un plan d'intervention auprès d'un certain nombre</p> <p>-L'expérimenter, décrire et apprécier les observations.</p>	Idem	Idem

### 3.6. Les limites

*La recherche se limitera aux élèves de la Cité Etudiante Polyno qui sont orientés pour la première année vers le cheminement particulier temporaire de formation au secondaire, soit environ trente-six élèves, et impliquera prioritairement les intervenants immédiats auprès de ces élèves. Notons que l'objectif visé pour cette clientèle est de compléter le premier cycle du secondaire sur une période de trois ans.*

*Cette recherche se déroulera de septembre 1988 à juin 1989 et s'adaptera au processus de planification mis en place afin de respecter la réalité du milieu scolaire. Elle se limitera toutefois à élaborer et à mettre en place un ensemble d'actions dans une perspective d'amélioration de l'organisation pédagogique pour ces élèves.*

*Enfin, il convient de souligner la dimension "premier essai" d'implantation du projet. Une première année d'expérimentation ne permet pas au chercheur d'en mesurer la portée réelle. Les indicateurs qui permettent de constater des résultats positifs des actions mises en place devront être pondérés par le facteur temps d'implantation.*

### 3.7. Les retombées

*La mise en place de cheminements particuliers de formation au secondaire demande aux intervenants du milieu scolaire d'adapter le régime pédagogique en formation générale, et de développer une pratique pédagogique adaptée à une clientèle incapable de se réaliser dans le cheminement régulier.*

*Cette recherche s'avère donc d'un grand intérêt pour les écoles secondaires tenues de trouver une réponse adéquate à cette situation, en privilégiant un certain nombre de facteurs qui ont un impact direct sur la motivation et l'apprentissage. Les facteurs retenus devraient permettre aux intervenants d'élaborer et de mettre en place des actions qui favorisent l'amélioration de l'organisation pédagogique.*

*En plus d'amener un plus grand nombre d'élèves à compléter leur formation de base au secondaire, cette recherche devrait permettre d'établir des lignes directrices pour les actions futures et fournir un éclairage significatif sur les problèmes scolaires des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.*

#### *Chapitre IV*

*Appréciation des mesures mises en place pour améliorer  
la réussite scolaire des élèves en cheminement particu-  
lier de formation.*

#### 4. APPRECIATION DES MESURES MISES EN PLACE

Notre but était d'introduire dans l'organisation pédagogique du cheminement particulier un certain nombre d'actions, en vue de favoriser l'individualisation de l'activité éducative et la prise en charge par l'élève de sa propre formation. Les actions furent choisies à partir des facteurs les plus significatifs par rapport aux comportements liés aux apprentissages scolaires.

Six objectifs furent retenus. Pour chacun de ces objectifs, nous préciserons les actions stratégiques qui furent élaborées et mises en place. Dans un deuxième temps, nous décrirons les observations qui se dégagent. Enfin nous apprécierons ces observations. Elles réfèrent directement à l'élaboration et la mise en place d'actions jugées pertinentes.

##### 4.1. Objectif 1

Elaborer et implanter un formulaire afin de recueillir l'information scolaire à prendre en considération dans l'organisation d'une réponse adaptée aux besoins des élèves orientés vers le cheminement particulier de formation.

Depuis le début de l'expérience, les intervenants ont souvent déploré le peu d'informations qu'ils possédaient relativement aux élèves orientés en cheminement particulier de formation pour la première année. Le dossier scolaire se limitait à présenter la situation académique de l'élève en français, en mathématique et en anglais. L'échec était évident, mais aucune information susceptible de justifier ou de pondérer ces résultats académiques lamentables n'était disponible. Donc, le dossier scolaire s'avérait peu utile pour aider les intervenants à mettre en place une approche préventive avec ces élèves.

Il en résultait une période de tâtonnement qui retardait d'autant la mise en place d'une réponse adaptée aux caractéristiques particulières de ces élèves. Afin de remédier à cette situation, l'on élaborait un formulaire synthèse du bilan fonctionnel à l'intention des directeurs d'école du primaire qui acheminent des élèves en cheminement particulier. (Annexe 1)

Le formulaire synthèse fut élaboré et implanté en août 1988. A partir des données recueillies, le profil type de l'élève orienté vers les cheminements particuliers de formation fut complété en septembre de la même année.

#### 4.1.1. Actions stratégiques mises en place

*Ce bilan, les intervenants le voulurent concis, mais révélateur des aspects susceptibles d'avoir un impact sur les apprentissages ou le vécu scolaire de l'élève.*

*Le formulaire couvre sept aspects. Un premier aspect relate brièvement la situation familiale de l'élève. Ensuite, il présente sa situation académique dans les matières de base, spécifie les mesures de soutien mises en place et présente brièvement son histoire scolaire. Enfin, il précise les traits majeurs de l'élève et la situation problématique qui explique son classement en cheminement particulier .*

*Le formulaire fut élaboré par un comité de travail composé du directeur adjoint, du psycho-éducateur, du conseiller pédagogique et de deux enseignants oeuvrant auprès de ces élèves. Les éléments retenus devaient faire l'objet d'un consensus et apparaître à l'ensemble des membres du comité comme pertinents à leur besoin d'information à l'égard de la situation de l'élève.*

*Pour les fins du présent rapport, nous utiliserons l'expression "bilan fonctionnel" ou "bilan" pour désigner l'information recueillie à l'aide du formulaire synthèse.*



#### 4.1.2. Observations qui se dégagent

*L'analyse des divers bilans fonctionnels nous démontre que la totalité des élèves orientés vers les chemine-  
ments particuliers éprouvent des difficultés d'apprentissage  
dans les matières de base (français, mathématique et an-  
glais). Après sept ans au primaire, ils accusent un retard  
moyen de deux ans. Nous constatons également qu'une majo-  
rité d'entre eux vivent dans un famille désunie ou reconsti-  
tuée.*

*Les bilans nous révèlent également qu'une majorité  
de ces jeunes a déjà bénéficié ou bénéficie actuellement de  
services d'un organisme social dont le Centre des Services  
Sociaux, le Centre Local de Santé Communautaire et la Clini-  
que externe de psychiatrie. Plusieurs ont connu de nombreux  
déménagements et ont dû s'adapter à différents milieux fami-  
liaux et scolaires au cours de leur scolarisation au primai-  
re.*

*La situation problématique décrite par les inter-  
venants des écoles primaires, dans chacun des bilans fonc-  
tionnels, gravitent autour de cinq éléments.*

*Ils notent que ces élèves démontrent peu ou pas de  
persévérance face à l'effort et au travail intellectuel.  
Malgré les nombreuses actions qu'ils ont entreprises auprès*

d'eux, ils constatent que leur conviction de ne pas réussir est telle, qu'elle paralyse tout effort soutenu de leur part.

Toujours selon ces intervenants, ces élèves présentent des carences importantes pour tout ce qui a trait à la méthodologie du travail intellectuel. La moindre tâche présentant un certain degré de complexité les désorganise. Des habitudes aussi simples que la tenue d'un cahier d'exercices ou d'un agenda leur posent problème.

Les bilans nous apprennent également que la plupart d'entre eux présentent des problèmes de motivation assez importants pour limiter sérieusement leurs chances de réussite.

Les enseignants du primaire nous apprennent également que plusieurs élèves présentent des problèmes de comportement: ils ont appris à s'affirmer et à se valoriser par des comportements inadéquats qui peuvent handicaper le fonctionnement général de la classe.

Enfin, toujours selon ces mêmes intervenants, tous ces élèves démontrent un besoin exagéré d'attention et sont allergiques à tout contrôle trop tâtilon.

A ces problèmes généralisés s'ajoutent, dans une proportion moindre, l'absentéisme scolaire, des indices de carences affectives, la violence verbale avec les pairs ou avec les adultes et, plus rarement, des problèmes d'inceste et de drogue.

#### 4.1.3. Appréciation

Même dans sa version abrégée, effectuée par l'équipe de recherche, il s'avère que le formulaire du bilan fonctionnel gagnerait à être simplifié. Plusieurs directeurs d'école ont exprimé leur difficulté, voire même leur réticence à compléter le formulaire. Ils décrivent l'opération comme fastidieuse et exigeante.

Même si les bilans fonctionnels transmis à l'école secondaire sont, pour la plupart, bien remplis et révélateurs des besoins d'accompagnement de l'élève, l'équipe de recherche ressent le besoin d'effectuer un retour auprès des directeurs concernés pour procéder à une évaluation du formulaire, du vécu, et identifier les modifications souhaitées.

Comme le bilan fonctionnel constitue un lien privilégié entre l'école primaire et l'école secondaire, il

devient un prétexte pour amener les intervenants des deux ordres d'enseignement à se parler, à échanger, à mieux se comprendre et à collaborer.

L'analyse des bilans fonctionnels et le profil type qui se dessine chez plusieurs élèves auraient pu renforcer le milieu scolaire dans sa conviction de ne pouvoir rien faire pour eux, leur situation étant le résultat d'un produit social et culturel qui échappe à l'école.

Les intervenants n'ont pas réagi dans ce sens. Au contraire, ils considèrent que les données recueillies sont loin d'occuper une place aussi importante que les composantes d'ordre pédagogique, lesquelles sont considérées fondamentales dans l'élaboration d'une réponse adaptée à cette clientèle. Toutefois, ils constatent qu'une meilleure connaissance de l'élève leur permet d'éviter des erreurs de parcours et de tenir compte, dès le départ, des caractéristiques particulières de chacun des élèves dans leur pratique pédagogique.

Au plan pédagogique, les intervenants acceptent les élèves comme ils sont. Ils font le pari qu'une pratique pédagogique adaptée peut amener la plupart des élèves vers la réussite scolaire en éliminant les barrières qui les en séparent. Toutefois, le contenu du bilan fonctionnel leur

*permet de déterminer les principaux besoins particuliers des élèves qui peuvent influencer grandement le choix des formules pédagogiques et des formes d'encadrement. Nous pensons particulièrement à ceux qui ont des difficultés d'adaptation et d'apprentissage et qui ont besoin, dès le départ, de mesures pédagogiques particulières ou encore à ceux qui connaissent de graves problèmes sur le plan familial ou social et à qui il faut une aide particulière pour s'adapter.*

*En conclusion, l'étude de ces bilans nous a permis, de répondre à plusieurs questions susceptibles d'aider les intervenants à assurer à chaque élève un soutien individualisé et un accompagnement adapté dès son arrivée à l'école. Ainsi, mieux informés, ils pourront mettre en place un contexte éducatif en relation avec les facteurs qui peuvent influencer positivement l'élève dans ses apprentissages.*

*Enfin, une synthèse des divers bilans nous a permis d'établir le profil type de l'élève orienté vers les cheminement particuliers de formation.*

#### 4.2. Objectif 2

*Elaborer et mettre en place une grille-matières qui permette un vécu scolaire cohérent par la prise en compte des besoins particuliers et collectifs de ces élèves et la poursuite des objectifs des programmes d'études du premier cycle du secondaire.*

*L'analyse de la grille-matières mise en place en 1986 fut complétée en novembre 1988. En décembre, l'équipe de travail était en mesure de dégager les facteurs à considérer dans l'élaboration d'une grille-matières adaptée au cheminement particulier de formation.*

##### 4.2.1. Actions stratégiques mises en place

*Lors de la mise en place des cheminements particuliers de formation au premier cycle du secondaire, une répartition temps-matière fut élaborée à partir de données presque exclusivement administratives. L'objectif principal était alors de respecter l'instruction du Ministère de l'Education, laquelle spécifie que l'ensemble des disciplines du premier cycle du secondaire doivent être vues par les élèves durant les trois années que durent le cheminement retenu par notre Commission Scolaire.*

Cette grille-matières fut élaborée par un comité composé de conseillers pédagogiques de la commission scolaire, du directeur adjoint de l'école et de ressources du bureau régional du Ministère de l'Education. Les critères utilisés pour la confectionner ne différaient pas de ceux qui avaient présidé à l'élaboration de la grille-matières pour la clientèle régulière. Le comité décida de mettre en place cette grille-matières. Il était convenu de l'ajuster en fonction des besoins des élèves et des contraintes organisationnelles de l'école. C'est ainsi qu'en début d'année la grille-matières fut présentée à l'ensemble des intervenants.

Très tôt, les intervenants se sentirent à l'étroit dans ce découpage de l'assiette-horaire. Des modifications y furent graduellement apportées afin de favoriser la relation maître-élève. Ainsi, la formule de la charge de classe fut rapidement appliquée. Le titulaire de classe assume auprès des élèves à peu près toutes les fonctions d'encadrement en plus de ses activités d'enseignement. Il se voit confier la responsabilité d'un groupe d'élèves auxquels il peut enseigner deux ou trois matières en plus d'en assurer l'encadrement.

Afin de personnaliser au maximum la relation maître-

élève, les intervenants ont prévu à l'horaire une période quotidienne dite d'encadrement ou de rattrapage. L'élève peut alors rencontrer un de ses enseignants pour discuter d'un comportement à améliorer ou obtenir de l'aide individualisée dans ses apprentissages. Cette période peut aussi servir à la réalisation d'activités parascolaires.

Ainsi, la grille-matières continue d'évoluer, en tenant compte des contraintes administratives, de la tâche globale des enseignants, de l'horaire de l'élève et des objectifs poursuivis avec cette clientèle.

#### 4.2.2. Observations qui se dégagent

La répartition du temps d'enseignement, la répartition des matières enseignées par chaque enseignant et le nombre de groupes d'élèves confiés à un enseignant sont des dimensions qui méritent de faire l'objet d'une attention particulière à chaque année.

Notre expérience permet de constater que cinq aspects de la situation scolaire sont à considérer dans l'aménagement de la grille-matières:

- le projet éducatif de l'école;
- la charge de classe ou le titulariat;



- la tâche des enseignants et l'organisation pédagogique;
- le soutien à l'élève;
- l'application des programmes, la planification de l'enseignement et l'évaluation.

### Le projet éducatif

Les valeurs privilégiées par l'école et ses intervenants gagnent à être connues et clarifiées avant le début du processus d'élaboration de la grille-matières. L'individualisation de l'enseignement, le suivi individuel, l'encadrement, l'importance accrue à accorder aux disciplines fondamentales, voilà autant de choix à assumer avant d'aménager la grille-matières et la tâche des enseignants.

### Le titulariat

Le suivi individuel et la responsabilisation de l'élève face à ses apprentissages sont des objectifs qui sont plus réalistes lorsqu'on confie un groupe d'élèves à un titulaire de classe plutôt qu'à un ensemble de spécialistes. Si l'enseignement de certaines matières doit être confié à des spécialistes, il est préférable de prévoir à la grille-matières deux périodes consécutives consacrées à une même matière. De telles orientations ont comme avantage de réduire le morcellement des apprentissages et les déplace-

ments des élèves. Les objectifs de cohérence du vécu, de personnalisation des services et de respect des différences et des besoins particuliers semblent ainsi mieux servis.

### La tâche des enseignants et l'organisation pédagogique

La tâche de l'enseignant constitue, avec la grille-matières, l'une des deux composantes de base de l'organisation pédagogique de l'école. Il nous apparaît donc fondamental que toutes deux s'inscrivent comme l'aboutissement d'un processus d'analyse qui porte sur les besoins particuliers de la clientèle visée et la réponse organisationnelle à mettre en place.

Notre expérience tend à démontrer qu'un tel processus favorise la mise en place d'une organisation qui permet à l'enseignant de vivre avec son groupe ou ses groupes d'élèves une formule pédagogique personnalisée, une relation d'aide efficace qui permet à l'élève de se prendre en charge et de devenir autonome.

### Le soutien à l'élève

Certains élèves ont besoin d'un encadrement plus important ou ont tout simplement des besoins différents qui nécessitent la mise sur pied de mesures particulières. La grille-matières de l'élève et la tâche de l'enseignant ont avantage à prévoir des périodes d'encadrement qui visent à

fournir à l'élève l'aide dont il a besoin sur le plan des apprentissages scolaires, sur le plan comportemental et plus largement sur le plan de l'intégration sociale. Les intervenants constatent qu'une telle structure de soutien personnalisé s'avère facilitante pour assurer aux élèves les plus démunis, l'accompagnement dont ils ont besoin pour surmonter les difficultés qu'ils rencontrent.

L'application des programmes, la planification de l'enseignement et l'évaluation

Les élèves orientés vers les cheminements particuliers de formation suivent les programmes d'études officiels du Ministère de l'Education au même titre que les élèves de la classe régulière. Les intervenants insistent sur l'importance de se retrouver à la même table de planification et d'évaluation que les enseignants du secteur régulier. La grille-matières et la tâche des enseignants peuvent permettre un tel fonctionnement, en assurant à tous les enseignants qui dispensent un même programme d'études d'être libérés simultanément afin d'effectuer des tâches de perfectionnement, de planification et d'évaluation.

Cette structure évite l'isolement des enseignants affectés à l'adaptation scolaire et leur permet une mise à jour continue nécessaire au maintien de standards académiques élevés pour les élèves en cheminement particulier de formation.

#### 4.2.3. Appréciation

*L'élaboration de la grille-matières et de la tâche de l'enseignant en fonction de la clientèle a permis aux divers intervenants de se sensibiliser à l'ensemble des éléments pédagogiques qui en influencent le contenu et la structure. Ces derniers ont ainsi développé une expertise qui permet l'évaluation et l'ajustement continus de l'organisation pédagogique à en place.*

*La recherche effectuée a permis aux divers intervenants de constater que la grille-matières et l'aménagement de la tâche de l'enseignant sont interreliés, tout en étant l'aboutissement d'un processus de résolution de problème dont l'objectif est de mettre en place une organisation pédagogique adaptée aux besoins de la clientèle visée. Cette constatation devient alors un préalable essentiel lorsqu'il s'agit d'élèves ayant des problèmes d'adaptation et d'apprentissage.*

*La formule du titulaire de classe retenue par les intervenants s'avère pour eux fort satisfaisante. Cette formule a l'avantage de permettre d'établir avec les élèves une relation stable et chaleureuse. Elle concourt à créer*

un esprit de groupe et un climat de confiance qui rassurent l'élève et facilitent ses apprentissages. L'enseignant peut plus facilement dépister les difficultés chez ses élèves, les diriger vers les services appropriés et les soutenir dans leur cheminement.

En conclusion, ce travail nous a permis de constater que le projet éducatif de l'école, les formules d'enseignement privilégiées, la tâche des enseignants et l'organisation pédagogique, le soutien à l'élève, l'application des programmes ainsi que la planification de l'enseignement et l'évaluation, sont autant d'éléments à considérer dans l'élaboration et l'application de la grille-matières.

#### 4.3. Objectif 3

Elaborer et mettre graduellement en place une pratique pédagogique qui favorise l'individualisation de l'activité éducative et la prise en charge par l'élève de sa propre formation.

La problématique et l'analyse du vécu depuis deux ans nous ont démontré qu'il faut identifier des moyens d'action qui donneront une meilleure prise sur les difficultés d'adaptation et d'apprentissage qu'éprouvent ces élèves. C'est pourquoi nous croyons que la mise en place de chemine-

ments particuliers de formation interroge d'abord nos pratiques pédagogiques conventionnelles, celles-là même qui ont généré un sous-groupe d'élèves incapables de réussir à l'école.

Avec Glasser (1973), nous constatons qu'à l'école, les enfants doivent utiliser leur intelligence surtout pour confier des faits à la mémoire plutôt que pour exprimer leurs intérêts et leurs idées et pour résoudre des problèmes. Selon l'auteur, cet état de fait est une source importante d'échec. L'élève qui ne jouit pas d'une excellente mémoire ou qui se désintéresse de ce type d'apprentissage, glisse rapidement vers l'absentéisme, l'échec, le décrochage et l'abandon.

Graduellement, l'équipe d'intervenants tentera d'effectuer un retour vers la fonction primordiale de l'éducation, soit le développement de l'intelligence et de la réflexion. Cet essai semble une voie prometteuse pour une clientèle qui a lamentablement échoué dans un système qui privilégiait l'éducation de la mémoire. La résolution de problème, les discussions ouvertes, la critique constructive et la réflexion créatrice sont autant de moyens à restaurer pour redonner à l'élève une image de soi compatible avec le succès scolaire.

L'analyse de la pratique pédagogique mise en place depuis 1986 fut effectuée en janvier 1989. L'adaptation continue de cette pratique connut un temps fort en mars 1989, grâce aux résultats de l'analyse effectuée.

#### 4.3.1. Actions stratégiques mises en place

Les enseignants affectés auprès de la clientèle orientée vers les cheminements particuliers de formation utilisèrent, au départ, la pratique pédagogique qu'ils avaient développée au cours des années et qui leur avait permis d'obtenir un certain succès avec leurs élèves. Ils qualifient cette pratique de "conventionnelle", c'est-à-dire davantage axée sur les contenus à enseigner que sur l'élève.

Cependant, les intervenants affirment qu'ils ont rapidement déchanté. Ils ont vite constaté que l'intérêt, la motivation, l'estime de soi et la confiance en soi, n'étaient pas au rendez-vous et manquaient lamentablement à plusieurs de ces élèves pour se prendre en charge, s'impliquer dans leur propre formation et réussir. Ils arrivèrent donc très rapidement à questionner leur pratique pédagogique.

Ce questionnement conduisit à une adaptation graduelle de la pratique pédagogique qui se concrétisa autour de trois axes:

- 1 - le déroulement des activités d'enseignement;
- 2 - le rôle et la place de l'évaluation pédagogique;
- 3 - les services particuliers et le soutien aux élèves en difficultés.

#### 1. Le déroulement des activités d'enseignement

Les façons de faire en classe furent graduellement modifiées au fur et à mesure que les intervenants précisèrent leurs conceptions relatives à l'apprentissage et aux méthodes d'enseignement.

Ainsi, à travers la pratique, ils arrivèrent à considérer les programmes d'études comme étant des documents pédagogiques qui présentent un ensemble structuré d'objectifs et de notions d'apprentissage ou d'activités se rapportant à l'enseignement. Ils les perçoivent aussi comme des documents qui mettent en évidence une conception de l'apprentissage et de l'enseignement.

Cette conception de l'apprentissage et de l'ensei-



gnement se fonde sur le potentiel même de l'élève et sur sa capacité de se réaliser selon son originalité propre. L'acte pédagogique, dans ce contexte, s'identifie davantage à un acte réfléchi, attentif à l'enfant et respectueux de son développement. En d'autres termes, c'est affirmer que l'élève, avec ses besoins et ses caractéristiques propres, est le point de départ de la démarche pédagogique.

Les enseignants arrivèrent donc à prendre appui sur la nécessité de rejoindre l'élève dans son vécu en lui proposant des situations d'apprentissage significatives, lesquelles permettent de relier les objectifs d'apprentissage à l'expérience de l'élève.

De fait, la planification de l'enseignement fut graduellement perçue comme l'élément intégrateur des divers points d'entrée ou avenues possibles du processus d'adaptation de l'enseignement. En effet, elle consiste à :

- répartir les objectifs se rapportant à un contenu d'apprentissage donné;
- imaginer et organiser les différents éléments qui composent la situation d'apprentissage;
- prendre les dispositions pour évaluer les

*élèves soit en cours d'apprentissage, soit au terme d'une séquence importante d'apprentissage ou d'un programme d'études donné.*

## *2. Le rôle et la place de l'évaluation pédagogique*

*La conception de l'apprentissage et de l'enseignement privilégiée amena les intervenants à considérer l'évaluation pédagogique comme une partie intégrante du processus d'enseignement et d'apprentissage. Dans une perspective d'application des programmes aux élèves qui manifestent des besoins particuliers, l'expérience tend à démontrer toute l'importance qui revient à l'évaluation, et ce, sous deux aspects: la nécessité de l'évaluation formative et la mise en place de modalités particulières pour l'évaluation formative et sommative.*

*Dans un processus d'adaptation de l'enseignement, les enseignants ont noté l'importance de l'évaluation formative. En effet, c'est ce type d'évaluation, dont le but est de guider l'élève en lui fournissant de façon continue des informations sur l'état de son apprentissage, qui peut lui permettre de prendre conscience des progrès qu'il réalise et des stratégies qu'il lui serait utile de modifier pour réaliser certains objectifs. L'élève se sent donc en chemin et il peut s'appuyer sur les progrès déjà réalisés*

*pour poursuivre d'autres objectifs.*

*De plus, il fut parfois nécessaire d'organiser des modalités particulières pour réaliser l'évaluation formative et sommative. Dans ces cas, la concertation des agents d'éducation du milieu scolaire devient importante pour établir ces modalités en tenant compte à la fois des besoins des élèves et des objectifs des programmes. En d'autres mots, il ne s'agit pas de diminuer ou d'augmenter les exigences en regard de l'atteinte de certains objectifs, mais plutôt de préciser des façons différentes de mesurer la qualité des apprentissages d'une clientèle particulière.*

### *3. Les services particuliers et le soutien aux élèves en difficulté*

*D'un enseignement magistral s'adressant à l'ensemble du groupe, les enseignants diversifièrent progressivement leurs interventions pédagogiques auprès des élèves. L'expérience les amena à mettre en place des mesures de soutien particulier pour répondre à des besoins particuliers.*

*Pensons, à titre d'exemple, à l'institutionnalisation de deux périodes d'encadrement fixées à l'horaire de l'enseignant, de périodes de récupération fixées à l'horaire de l'élève, d'un processus de référence de cas permettant aux enseignants de référer des élèves à des professionnels.*

#### 4.3.2. Observations qui se dégagent

*La connaissance des intérêts et des principaux éléments de motivation de chacun s'avère une piste à privilégier pour établir une véritable communication et engager une relation de confiance avec l'élève. L'expérience nous démontre d'ailleurs que cette relation faite de confiance en l'élève et d'attention à ses intérêts peut constituer le point d'appui de la démarche pédagogique préconisée par les programmes.*

*La connaissance des programmes d'études et l'appropriation par l'enseignant de la démarche pédagogique qu'ils sous-tendent constituent, au dire des intervenants, le gage d'une application adéquate de ces programmes et d'une relation maître-élève signifiante et active, qui s'avèrent une approche à privilégier par ceux qui oeuvrent auprès d'élèves manifestant des besoins particuliers.*

*L'adaptation de l'enseignement aux spécificités des élèves passe par la planification de l'enseignement. Ainsi, la répartition des objectifs des programmes d'études, l'élaboration des situations d'apprentissage, leur adaptation aux caractéristiques des élèves et au vécu de la classe, le choix et l'adaptation du matériel didactique, sont autant d'éléments qui favorisent l'enseignement individualisé.*

*La gestion de la classe a un effet déterminant sur la motivation de l'élève, la qualité des apprentissages qu'il effectue, le niveau d'autonomie qu'il développe et sa responsabilisation face à ses propres apprentissages. Ainsi, à la lumière de l'expérimentation, il s'avère que des modalités d'organisation du type réalisation de projet en sous-groupes, travail par atelier ou par thème, groupes d'intérêts, aide mutuelle, contrat, sont autant de moyens qui amènent l'élève à résoudre de véritables problèmes, à augmenter sa motivation et son autonomie personnelle, et ainsi, à réussir ses apprentissages. Pour y arriver, la concertation des divers agents de l'éducation et du personnel enseignant en particulier semble prioritaire. Il importe que l'aménagement du temps et de l'espace le permette.*

*Les intervenants constatent qu'une pédagogie efficace, axée sur les intérêts et la participation des élèves, attentive à leurs besoins particuliers, structurée en fonction d'un cheminement individualisé, peut faire beaucoup pour surmonter le problème de l'échec. Ils considèrent que le succès scolaire est virtuellement à la portée d'une vaste majorité de ces jeunes, pour autant que la pratique pédagogique adoptée favorise l'autonomie et la prise en charge par l'élève de sa formation.*

#### 4.3.3. Appréciation

*Le vécu de cette expérimentation qui a amené les divers intervenants à se questionner sur leur pratique pédagogique s'est avéré fort passionnant et enrichissant pour chacun d'eux. Il a favorisé l'émergence d'une équipe de travail qui a développé une compréhension commune des diverses composantes de la pratique pédagogique à privilégier et une cohérence dans l'action.*

*La recherche a permis aux divers membres de l'équipe de préciser les caractéristiques d'une relation significative avec l'élève, de planifier ensemble une banque de situations d'apprentissages permettant aux élèves d'atteindre les objectifs dans un cheminement personnalisé et de préparer des situations et des outils d'évaluation en conformité avec les principes d'évaluation formative et sommative.*

*La pratique pédagogique mise au point par les intervenants s'avère fort satisfaisante sous plusieurs aspects, compte tenu de la problématique de l'échec scolaire qui fait l'objet de la présente recherche. Elle prône une formule pédagogique personnalisée où l'enseignant, à titre de personne-ressource, met à la disposition de l'élève des sources d'information et un matériel pédagogique approprié. Au*

cours de rencontres régulières, l'enseignant vérifie les apprentissages de l'élève, en fonction des objectifs d'une étape, de même que l'efficacité des méthodes de travail qu'il a choisies. Puis, après une évaluation formative, il établit avec lui les objectifs de l'étape suivante. Cette forme d'enseignement se pratique souvent en association avec certaines formules pédagogiques individualisées comme l'enseignement modulaire ou l'enseignement individualisé.

Selon cette formule d'encadrement pédagogique, l'enseignant doit témoigner d'un intérêt profond pour la relation d'aide pédagogique à l'élève. Il accompagne l'élève dans ses efforts pour apprendre; il l'aide à acquérir des méthodes de travail efficaces et lui fournit une aide pédagogique personnalisée. Cela suppose également que l'enseignant est en mesure de faire une analyse approfondie des résultats scolaires de l'élève et de ses méthodes d'apprentissage pour être efficace dans son rôle. Il doit également avoir foi dans la capacité de l'élève à se prendre en charge et son défi premier est de rendre l'élève le plus autonome possible.

En résumé, cette réflexion nous permet de conclure que les pratiques pédagogiques axées sur la prise en charge par l'élève de sa propre formation, sur le développement de la responsabilité de l'élève face à ses apprentissages, sur

*l'autonomie, bref, une approche pédagogique qui donne à l'élève un rôle pro-actif dans le processus d'apprentissage, donnent de bien meilleurs résultats qu'une approche théorique et magistrale, qui perçoit l'élève comme externe au processus d'enseignement et d'apprentissage.*

*A l'instar de Pilon et Archambault (1985) nous sommes à même de constater que l'amélioration du rendement scolaire doit avant tout passer par l'amélioration de nos pratiques pédagogiques, qui sont l'essence même des facteurs centraux. Deuxièmement, nous pensons que les enseignants sont les premiers maîtres d'oeuvre de la pédagogie et de là, les principaux agents d'intervention. Ensuite, nous croyons fermement que la plupart des élèves peuvent réussir à maîtriser les objectifs scolaires. Les travaux de Bloom (1979) et d'autres chercheurs à sa suite nous paraissent assez convaincants à cet égard. Finalement, il est essentiel de tenir compte des différences individuelles des élèves et, dans ce sens, nous constatons que l'individualisation de l'enseignement constitue une solution hautement souhaitable.*

#### 4.4. Objectif 4

*Elaborer et mettre en place des formules d'encadrement qui favorisent la responsabilisation et la prise en charge par l'élève de sa propre formation.*



*Pilon et Archambault (1985) ont démontré que outre l'aménagement physique, l'organisation de la classe, la discipline et le climat de l'école, sont des facteurs voisins des comportements d'apprentissage et comprennent des dimensions permettant à l'élève de vivre des relations et une participation de qualité dans un milieu ouvert et stimulant.*

*De l'avis des intervenants, la réponse organisationnelle mise en place était peu propice à l'émergence d'un encadrement approprié. Les limites qu'elle posait ne favorisaient guère l'instauration d'un climat de communication qui réponde aux besoins d'échanges plus personnels entre les enseignants et les élèves. Ils constatèrent que la réponse organisationnelle ne permettait pas à l'élève d'être rattaché d'une façon ou d'une autre à une personne ou à une équipe agissant auprès de lui comme soutien et conseiller. Dans une école de grande taille comme une polyvalente, cette lacune apparaissait importante aux intervenants. Dans leurs interventions, les éducateurs qui côtoyaient ces élèves déclaraient arriver difficilement à assurer certaines responsabilités relatives à leur encadrement. Concrètement, l'élève ne pouvait compter sur aucun soutien particulier pour devenir progressivement responsable de son comportement et des moyens qu'il prend pour répondre aux exigences fixées.*

Le Ministère de l'Education (1988), dans un guide d'orientation traitant du sujet a choisi de regrouper les formules d'encadrement en trois catégories. Le premier groupe comprend les mesures destinées à assurer l'encadrement social des élèves. Ce sont les mesures qui touchent la vie collective des élèves et qui influencent plus particulièrement leurs comportements et leurs apprentissages sociaux. Ces mesures s'appliquent généralement dans la classe aussi bien qu'ailleurs dans l'école. Le second groupe de formules concerne l'encadrement pédagogique et visent à supporter l'élève dans ses apprentissages. Enfin, la dernière catégorie de formules s'adresse à des élèves ou à des groupes d'élèves particuliers ou encore répond à des besoins particuliers: c'est l'encadrement particulier qui vise à assurer à ces élèves le soutien et l'aide dont ils ont besoin pour mieux vivre à l'école.

Pour structurer graduellement cet encadrement basé sur la communication et la responsabilisation de l'élève, les intervenants ont choisi de travailler à développer des formules qui touchent à l'une ou l'autre ou à plus d'une catégorie d'encadrement, soient:

- un processus opérationnel de référence de cas;
- une feuille de route individualisée;

- un code de vie de groupe (discipline de classe);
- une politique d'absentéisme;
- une politique d'utilisation de l'agenda.

Pour chacune des formules retenues, nous effectuerons une description des stratégies mises en place et décrirons les observations qui se dégagent suite à une première expérimentation. Enfin, nous apprécierons ces observations.

Les formules d'encadrement furent élaborées et mises en place durant toute la durée de l'expérimentation, soit de septembre 1988 à avril 1989.

#### 4.4.1. Le processus de référence de cas (annexe 2)

##### 4.4.1.1. Actions stratégiques mises en place

Axé sur le développement de la responsabilité personnelle, le souci du travail bien fait et le respect des règles de fonctionnement, le processus de référence de cas voulut donner à chaque intervenant un instrument d'accompagnement. Il comporte cinq niveaux de plus en plus structurés et encadrants, qui sont:

- niveau 1 : l'enseignant précise à l'élève ses attentes dans un climat de relation d'aide;

- niveau 2 : l'élève est isolé dans la classe jusqu'à ce que l'enseignant le rencontre pour établir un contrat;
- niveau 3 : l'élève est exclu de la classe et l'équipe d'intervenants spécifie, avec lui, les conditions de réintégration;
- niveau 4 : l'élève est retiré de l'école et une étude de cas, impliquant tous les intervenants, établit la pertinence de le réintégrer;
- niveau 5 : l'élève est dirigé vers des mesures pour décrocheurs.

Le processus place systématiquement l'élève devant sa propre situation et l'incite à trouver lui-même les moyens pour améliorer sa situation. Les intervenants font le pari que la punition peut être avantageusement remplacée par un processus de résolution de problème qui fait appel aux ressources de l'élève tout en lui offrant le soutien nécessaire pour élaborer une réponse adaptée à sa situation.

A la fin de chaque étape du calendrier scolaire, les intervenants ont convenu de se réunir pour évaluer le processus et le réajuster au fur et à mesure du déroulement de

*l'expérimentation. A l'occasion, des ressources extérieures furent invités pour répondre à quelques interrogations et à certaines appréhensions. Le psycho-éducateur agissait comme animateur et le directeur adjoint notait les observations des enseignants qui ont utilisé le processus de référence de cas.*

#### *4.4.1.2. Observations qui se dégagent*

*Suite à la mise en place et à l'application du processus de référence de cas, le psycho-éducateur note une baisse progressive du nombre de cas référés directement à son bureau. Des élèves, de plus en plus nombreux, prennent l'initiative de le contacter pour être assistés dans la recherche de moyens concrets susceptibles de les amener à répondre aux exigences fixées.*

*Les enseignants déclarent être en mesure de trouver une solution, pour un nombre grandissant de cas, dès le premier ou le deuxième niveau. Le climat de relation d'aide qui préside à ce stade du processus semble facilitant pour eux en leur permettant d'établir avec l'élève une relation d'aide et de confiance.*

*Le directeur adjoint constate qu'une majorité des cas est solutionnée avant le troisième niveau et que le taux de récurrence diminue au fur et à mesure que le processus se*

raffine. Les élèves qui se présentent à son bureau au troisième ou au quatrième niveau ont, pour la plupart, amorcé un processus de résolution de problème, pris conscience de leur situation, et sont déjà en mesure d'établir un lien entre la nécessité d'un changement de leur comportement et leurs chances de réussir.

L'implication des parents à partir du troisième niveau débouche souvent sur une collaboration école-famille et sur un dialogue parents-élèves qui s'avèrent salutaires, de l'aveu même de ces derniers. Ils nous affirment mieux comprendre les objectifs poursuivis par l'école en terme d'encadrement et de soutien et se disent mieux outillés pour assister leur enfant.

Les divers intervenants notent que l'implication des élèves dans la recherche d'une solution à ses problèmes d'adaptation ou d'apprentissage semble avoir un effet positif sur son taux d'absentéisme, ses résultats scolaires et surtout, son attitude générale envers l'école et les enseignants.

#### 4.4.1.3. Appréciation

La mise en place du processus de référence de cas a exigé de la part du psycho-éducateur et du directeur adjoint un support constant aux enseignants concernés.

La recherche de solutions positives avec l'élève, au détriment de la menace et de la punition, en rendait plus d'un insécures et hésitants devant les chances de succès d'une telle approche. De plus, le respect des divers niveaux du processus a causé problème à plusieurs reprises, les enseignants ayant tendance à escamoter les deux premiers.

Toutefois, un accompagnement soutenu et une évaluation constante du processus a amené les divers intervenants à constater l'importance primordiale des deux premiers niveaux. Enfin, la diminution progressive du nombre de cas à référer a convaincu les intervenants de continuer le travail amorcé.

La procédure de référence de cas permet à l'élève de trouver par lui-même une solution à ses problèmes personnels ou à ceux qu'il provoque, tout en pouvant compter sur des adultes qui ne l'excusent pas, mais l'aident et le conseillent. Plus cette façon de faire se généralise, plus les intervenants délaissent la réprimande et la punition au profit d'un processus de résolution de problème qui s'avère souvent porteur d'une solution à long terme.

#### 4.4.2. La feuille de route individualisée (annexe 3)

##### 4.4.2.1. Actions stratégiques mises en place

La feuille de route individualisée fut conçue par le psycho-éducateur et le directeur adjoint, à l'intention des enseignants qui désiraient savoir si le comportement et les attitudes en classe d'un élève donné étaient similaires avec l'ensemble des intervenants. Voulue simple et concrète, la feuille de route visait comme principal objectif de garder une trace du comportement de certains élèves dits "cas pénibles" et ainsi permettre aux intervenants d'agir plus efficacement.

La feuille de route était remise à l'élève qui devait la présenter lui-même à ses professeurs, à la fin de chaque cours, pour une évaluation synthèse de son comportement et de ses attitudes face à la tâche à effectuer. A la fin de la semaine, l'élève présente sa feuille de route à l'enseignant. Celui-ci, avec le directeur adjoint et le psycho-éducateur, dégagent les périodes de la journée et de la semaine où l'élève présente des comportements inadéquats et identifie les intervenants concernés. Un plan de suivi individuel est mis en place et la collaboration des intervenants est demandée.



#### 4.4.2.2. Observations qui se dégagent

*L'élève qui présente des problèmes de comportement fréquents et plus ou moins contrôlés, ou qui éprouve des difficultés à s'organiser ou à respecter les consignes, semble particulièrement bien servi par cette formule d'encadrement. En effet, les évaluations courtes et fréquentes par plusieurs intervenants l'amènent à prendre conscience de sa situation afin de se réajuster rapidement devant toute situation qui devient pénible ou risquée pour lui. Les enseignants notent l'habilité progressive de l'élève à réaliser les circonstances dans lesquelles se produisent les comportements inadéquats et à choisir les moyens qu'il doit privilégier pour s'en sortir.*

*Le contact personnel et fréquent que la gestion de la feuille de route provoque entre l'élève et l'enseignant semble favoriser une évolution de l'attitude de certains élèves envers l'école et ses intervenants: les enseignants notent que la relation maître-élève se modifie graduellement et la courte rencontre d'évaluation, souvent tendue au départ, se transforme graduellement en une rencontre constructive. L'élève démontre alors une attitude positive à l'égard des exigences fixées.*

*Enfin, l'implication régulière et quotidienne des*

parents dans le processus suscite, dans bien des cas, un effet salulaire sur le comportement et les résultats scolaires de l'élève.

#### 4.4.2.3. Appréciation

Dès le départ, les intervenants ont apprécié la grande souplesse et la simplicité d'application de cette formule d'encadrement. L'utilisation de la feuille de route s'est répandue rapidement en raison des effets positifs immédiats qu'elle provoque chez l'élève.

La feuille de route individualisée favorise, par les contacts fréquents qu'elle suppose avec l'intervenant concerné, l'amorce d'un dialogue nécessaire à toute recherche d'une solution valable. La personnalisation de la relation maître-élève et les évaluations répétées du comportement de ce dernier sont deux facteurs qui, dans la pratique, incitent l'élève à améliorer l'image que les intervenants ont de lui et celle qu'il a de lui-même.

#### 4.4.3. Le code de vie de groupe (Annexe 4)

##### 4.4.3.1. Actions stratégiques mises en place

Un code de vie de groupe, ou un ensemble de règles de discipline commun à l'ensemble d'un groupe d'élèves, parut aux titulaires un excellent moyen d'assurer une cohérence dans l'action. Le nombre d'intervenants dans chaque

groupe, l'habileté de certains élèves pour exploiter le système, la comparaison par l'élève des divers intervenants, justifiaient, à leurs yeux, un code de vie de groupe commun.

Afin de permettre un haut degré d'adhésion aux règles de fonctionnement retenues, la participation des élèves fut sollicitée pour élaborer le code. Les titulaires proposèrent aux élèves d'évaluer périodiquement les règles en vue de les réajuster s'il y a lieu. Les parents furent également consultés et informés.

#### 4.4.3.2. Observations qui se dégagent

L'expérience nous démontre que les élèves acheminés vers les cheminements particuliers ont besoins de consignes claires et précises, de règles de fonctionnement simples et cohérentes. Tous les intervenants s'entendent pour conclure que plus les exigences sont claires, plus les élèves adopteront un comportement compatible avec le vécu scolaire. Les intervenants notent également que ces élèves fonctionnent mieux dans un climat de fermeté et de respect.

Le fait d'impliquer les élèves dans l'élaboration des règles de fonctionnement en classe semble avoir un effet positif sur leur motivation pour les respecter. De l'avis des titulaires, la discipline se fait souvent par le groupe et les éléments perturbateurs sont fréquemment ramenés à

*l'ordre par leurs pairs, ceux-là même qui ont élaboré les règles transgressées. Les discussions de classe que provoque le code et les réajustements qu'il subit en cours de route favorisent, de l'avis des titulaires, le jugement critique des élèves.*

*Le psycho-éducateur et le directeur adjoint observent une diminution progressive du nombre de cas référés pour cause d'indiscipline. Ils notent également que le nombre de cas référés est inversement proportionnel à l'aptitude de l'enseignant concerné à impliquer les élèves dans le processus d'élaboration et de mise à jour du code de vie de groupe.*

#### *4.4.3.3. Appréciation*

*Le processus d'élaboration du code de vie de groupe a provoqué chez un certain nombre d'intervenants un sentiment d'insécurité. La pertinence d'impliquer les élèves dans ce processus n'était pas évidente pour tous. Toutefois, la réaction positive des élèves à cette façon de faire a favorisé la diminution des craintes durant l'expérimentation.*

*L'application des règles de fonctionnement a souvent causé problème. Le psycho-éducateur a dû agir comme ressource ou comme arbitre dans certaines causes litigieuses*

ou l'enseignant, le parent et l'élève n'arrivaient pas à faire consensus sur la portée de certaines règles ou sur la façon de les respecter.

Toute cette dynamique a eu le mérite d'assurer une cohérence dans les exigences et l'encadrement disciplinaire mis en place; les enseignants soulignent également le fait que cette formule d'encadrement leur a permis de clarifier leur propre conception de l'autorité et de la discipline, tout en développant des habiletés pour gérer leur classe.

Le code de vie de groupe favorise une participation des élèves à la vie de la classe et devient un ensemble de règles à partir desquelles leur comportement et leur attitude envers les apprentissages sont évalués. A la limite, ce n'est plus l'enseignant qui juge, mais l'élève lui-même qui se juge, en confrontant ses attitudes et ses agissements avec ce code qu'il a lui-même participé à élaborer. L'auto-évaluation prend progressivement la place de l'évaluation.

#### 4.4.4. Une politique d'absentéisme (annexe 5)

##### 4.4.4.1. Actions stratégiques mises en place

Devant un taux d'absence trop élevé, le comité d'expérimentation élaborera un projet de politique d'absentéisme qu'il présentera à l'ensemble des intervenants.

*Axée sur la responsabilisation personnelle, cette politique voulut donner à chaque intervenant un instrument d'accompagnement susceptible d'inciter l'élève à fréquenter régulièrement l'école. Elle comporte quatre niveaux de plus en plus structurés et encadrants qui sont:*

- niveau 1 : le psycho-éducateur rencontre l'élève suite à sa première absence injustifiée;*
- niveau 2 : suite à une deuxième absence injustifiée, le psycho-éducateur rencontre l'élève et une communication téléphonique avec les parents suit;*
- niveau 3 : le directeur adjoint invite les parents à venir rencontrer l'ensemble des intervenants auprès de l'élève; une analyse de la situation est faite et un plan de suivi régulier est mis en place.*
- niveau 4 : devant une non-amélioration de la situation, une étude de cas détermine la pertinence de référer le dossier au contrôleur des absences ou au protecteur de la jeunesse.*

*Cette politique visait à responsabiliser l'élève face à l'importance de fréquenter régulièrement l'école et à impliquer ses parents dans cette démarche.*

*Les intervenants optèrent pour son expérimentation. Un relevé quotidien et une compilation hebdomadaire des absences permettraient aux intervenants, lors des rencontres hebdomadaires, d'évaluer l'impact de cette politique sur le taux d'absence. De plus, des données recueillies par les intervenants permettraient de tirer des conclusions relativement à la responsabilisation de l'élève face à ce problème.*

#### 4.4.4.2. Observations qui se dégagent

*Les intervenants constatent que l'élève éprouvant des problèmes d'absentéisme a besoin d'un encadrement particulier dès le départ. Laissé à lui-même, il se retrouve vite dans un processus quasi irréversible dont les principales phases sont: l'absentéisme, la baisse des résultats scolaires, la baisse de la motivation, les problèmes de comportement et le décrochage qui mène droit vers l'abandon prématuré de l'école. Le psycho-éducateur constate que la politique d'absentéisme s'avère un moyen efficace pour conscientiser le jeune à ce processus et l'amener à réagir avant qu'il ne soit trop tard.*

Le psycho-éducateur note que l'application de cette politique favorise chez l'élève une prise de conscience des causes qui provoquent ses absences répétées de même que les moments de la journée et les moments de la semaine où il a tendance à récidiver. Dans le même sens, le directeur adjoint constate que certains élèves développent graduellement l'habileté à mieux planifier et gérer leurs absences. Par exemple, ils préviennent leurs enseignants de leur éventuelle absence, s'informent sur le travail à exécuter pour ne pas accuser de retard à leur retour en classe et déplacent certains rendez-vous, médicaux ou autres, lorsqu'ils coïncident avec une activité d'évaluation sommative.

Le fait d'impliquer l'élève et ses parents dans la recherche d'une solution semble avoir un effet positif sur l'absentéisme scolaire et l'attitude de la famille envers l'école et les apprentissages.

Les enseignants considèrent que le fait de demander aux élèves de planifier au mieux leurs absences et de refaire le travail effectué par le groupe si l'absence s'impose, a eu comme effet de modifier l'attitude de plusieurs d'entre eux face à l'absentéisme. Certains affirment ne plus avoir le goût de se "payer des vacances" et d'autres ont vite pris conscience de la nécessité de fréquenter l'école régulièrement pour réussir.



*Les intervenants constatent que l'application de cette politique a provoqué une baisse significative du taux d'absence, surtout au début et à la fin de la semaine. Elle a également permis de déceler rapidement les cas problèmes et de les référer à des professionnels ou à des services complémentaires, selon leurs besoins.*

#### *4.4.4.3. Appréciation*

*L'application de cette politique a connu un vécu des plus harmonieux. Le fait d'en centraliser l'application au secrétariat de l'école a dégagé tous les enseignants d'un travail administratif qui se serait vite révélé fastidieux pour eux.*

*Le support constant du directeur adjoint et le travail du psycho-éducateur auprès des élèves en situation difficile ont vite convaincu les enseignants de la pertinence et des effets positifs d'une telle politique. Graduellement, les enseignants ont fait leur les objectifs de cette politique, en effectuant un travail de prévention auprès de leurs élèves.*

*La politique d'absentéisme a permis à l'école de conscientiser le milieu familial à l'importance, pour l'élève, de fréquenter l'école régulièrement. En plus d'agir positivement sur le taux d'absence, cette politique nous*

démontre une fois de plus que le fait de mettre l'élève à contribution dans la recherche d'une solution donne de bien meilleurs résultats que de lui imposer des réponses toutes faites.

#### 4.4.5. Une politique d'utilisation d'agenda

(annexe 6)

##### 4.4.5.1. Actions stratégiques mises en place

Le comité d'expérimentation sollicite tous les enseignants oeuvrant auprès de la clientèle visée, et tous les autres intervenants, pour appliquer systématiquement la politique d'utilisation de l'agenda. Cette politique visait à responsabiliser tous les intervenants pour inciter l'élève à utiliser régulièrement son agenda. Ainsi, l'utilisation quotidienne de l'agenda par l'élève visait à établir un lien entre l'école et la famille, entre les intervenants, et à mettre un outil de gestion et de planification concret dans les mains de l'élève.

Les titulaires furent particulièrement mis à contribution pour vérifier l'utilisation de l'agenda, habiliter les élèves à l'utiliser correctement et dégager les avantages et les difficultés qu'ils éprouvent. Enfin, les intervenants devaient noter les impacts positifs que cet instrument semblait avoir sur les habitudes de l'élève à planifier ses études et à respecter ses échéanciers

#### 4.4.5.2. Observations qui se dégagent

Les intervenants considèrent que l'agenda s'est révélé un outil de communication fort utile à l'intention de tous ceux qui oeuvrent auprès d'un même élève. Le fait d'utiliser l'agenda à la manière d'un mini-dossier, qui garde une trace des principales interventions faites auprès de l'élève et des réactions des divers intervenants, favorise, selon ces derniers, une évaluation synthèse rapide de la situation et un encadrement plus cohérent.

L'utilisation quotidienne de l'agenda s'avère, selon les enseignants, un moyen qui favorise graduellement chez les élèves le développement d'habiletés pour planifier leurs études et leurs travaux et pour gérer leur temps en harmonie avec leur vécu scolaire, familial et social.

Enfin, le fait d'impliquer les parents, en leur demandant de prendre connaissance et de signer occasionnellement l'agenda de leur enfant semble favoriser les communications entre la famille et l'école. De plus en plus de parents utilisent l'agenda pour communiquer avec l'un ou l'autre des intervenants ou pour prendre rendez-vous.

#### 4.4.5.3. Appréciation

L'application de ce guide est inégale. Les élèves utilisent l'agenda mais les divers intervenants assument à

*des degrés divers leurs responsabilités et leur rôle dans l'application de ce guide. Des rappels fréquents améliorent la situation, mais il semble qu'un retour sur les objectifs et une analyse plus complète des observations qui se dégagent devront être réalisés pour obtenir une plus grande continuité dans l'action.*

*L'utilisation de l'agenda nous démontre que l'élève éprouvant des difficultés d'apprentissage présente fréquemment des problèmes dans la planification de ses études et de ses devoirs. Les intervenants qui ont appliqué la politique constatent l'importance de se donner une politique commune d'utilisation de l'agenda afin d'habiliter l'élève à utiliser quotidiennement cet outil de travail indispensable.*

*En conclusion générale, l'expérimentation des diverses formules d'encadrement pour favoriser la responsabilisation et la prise en charge par l'élève de sa propre formation a exigé beaucoup de temps et d'énergie de la part des divers intervenants. Les rencontres hebdomadaires étaient souvent insuffisantes et le plan d'action, relativement aux échéanciers et au soutien à accorder aux enseignants, a connu de nombreux réajustements en cours de route. Les personnes ressources constatent qu'un nombre moins important de formules à expérimenter aurait sans doute faciliter le travail.*

Nous constatons que la sélection et l'expérimentation de formules d'encadrement ont permis de vérifier qu'elles existent pour répondre aux besoins des élèves et que leur choix doit tenir compte des caractéristiques de ces mêmes élèves. Cette affirmation prend tout son sens lorsqu'on s'adresse à ceux qui ont des difficultés d'adaptation et d'apprentissage et qui ont besoin de mesures pédagogiques particulières, ou encore à ceux qui connaissent de graves problèmes sur le plan familial ou social et à qui il faut une aide particulière pour s'adapter. Les intervenants ont dû préciser les objectifs visés avec cette clientèle pour pouvoir choisir les formules d'encadrement les mieux adaptées aux circonstances et au milieu.

Ainsi, nous pensons que pour réussir avec ces élèves, il faut intégrer dans sa pratique un certain nombre de conditions. Notons, par exemple:

- personnaliser la relation entre l'adulte et l'élève;
- responsabiliser l'élève quant à sa formation;
- fournir à l'élève le support ponctuel dont il a besoin dans son cheminement scolaire;
- faciliter l'adaptation personnelle et sociale de l'élève;
- soutenir l'élève en situation difficile et

- l'aider à trouver la meilleure solution;*
- encourager l'élève en soulignant ses efforts et l'amélioration de son comportement.*

*Les intervenants constatent que le fait de préciser mieux ses objectifs entraîne une plus grande cohérence dans l'action et assure un sens à l'ensemble de la pratique pédagogique et de l'encadrement mis en place.*

*A la lumière des observations qui se dégagent, l'encadrement axé sur le suivi personnel et la responsabilisation de l'élève se révèle un moyen à privilégier pour améliorer la situation de la plupart des élèves orientés vers les cheminements particuliers de formation. Ainsi, la réussite scolaire devient graduellement un objectif à la portée de tous.*

#### *4.5. Objectif 5*

*Elaborer et mettre en place des outils susceptibles de développer chez l'élève des habitudes de travail efficaces.*

*L'expérience menée depuis deux ans avec les élèves orientés vers les cheminements particuliers a amené les intervenants à constater les carences qu'ils présentent relativement à la méthodologie du travail intellectuel et*

aux habitudes efficaces de travail. Ces carences sont telles qu'elles handicapent sérieusement, de l'avis des enseignants, leurs chances de s'adapter au vécu scolaire, de répondre aux exigences fixées et de réussir leurs apprentissages. Les enseignants observèrent que ces élèves étaient souvent incapables de prendre correctement des notes en classe, de tenir un agenda, de se préparer à un examen, de gérer leur travaux et leurs études.

Afin de les supporter et de les amener graduellement vers une autonomie minimale leur permettant de respecter les consignes données et ainsi de réaliser les apprentissages, le comité d'expérimentation choisit de les habiliter à se donner une organisation de travail à la maison, des outils pour apprendre efficacement et des outils de détente et de concentration susceptibles d'améliorer leur capacité d'apprendre.

L'organisation du travail à la maison visait à amener l'élève à se donner un horaire de travail personnel et à s'organiser un coin de travail attrayant et propice au travail intellectuel. (Voir annexe 7) Les outils pour apprendre efficacement devaient habiliter l'élève à étudier et à se préparer à un examen d'une façon efficace. (Voir annexe 8) Enfin les outils de détente et de relaxation seraient un moyen qui permettrait à l'élève d'augmenter son

temps de concentration et d'améliorer son attitude et son comportement en classe (Voir annexe 9)

Les outils relatifs aux habitudes de travail efficaces furent élaborés et mis en place d'octobre 1988 à avril 1989.

#### 4.5.1. Actions stratégiques mises en place

Les titulaires de classe et le psycho-éducateur choisirent ensemble les outils à expérimenter. Le psycho-éducateur instrumenta les enseignants afin qu'ils soient en mesure d'expérimenter les outils et recueillir des données. Le psycho-éducateur rencontra les deux groupes d'élèves concernés au rythme d'une période par cycle de six jours, afin de leur présenter les outils à expérimenter et les habiliter à les utiliser correctement. Les enseignants devinrent ainsi graduellement en mesure de les intégrer dans l'ensemble de leurs cours. Les élèves qui semblaient éprouver des difficultés à vivre l'expérience étaient identifiés par les titulaires et référés au psycho-éducateur qui leur assurait un support individuel. A la fin de chacune des étapes du calendrier scolaire, l'ensemble des intervenants évaluaient en comité de travail l'expérience menée, compilaient les données recueillies et réajustaient les outils en fonction des besoins identifiés.



#### 4.5.2. Observations qui se dégagent

Les intervenants s'entendent pour observer une amélioration progressive de la situation des élèves en difficulté, au fur et à mesure qu'ils maîtrisent des habitudes de travail efficaces. Ils constatent que plusieurs d'entre eux n'ont jamais développé les techniques de travail élémentaires leur permettant de réaliser les tâches exigées. Les troubles de comportement, le manque de motivation ou les faibles résultats scolaires semblent souvent se manifester comme les effets d'un manque d'outillage et d'autonomie qui handicape l'élève.

#### Organisation du travail à la maison

L'élaboration d'un horaire de travail personnel à la maison et l'organisation d'un coin d'étude ont permis au psycho-éducateur de mieux connaître la situation familiale de l'élève et de lui assurer un soutien plus adapté. Durant la phase d'expérimentation, plusieurs parents ont pris contact avec l'école afin de connaître les objectifs visés par ces mesures et les gestes qu'ils pouvaient poser pour aider concrètement leur enfant. Les enseignants constatent que l'étude et le travail à la maison devinrent graduellement un objet de préoccupation accru chez les élèves. Certains d'entre eux s'assuraient d'avoir bien compris le travail à exécuter, demandaient fréquemment à l'enseignant de répéter les dates des examens sommatifs et se souciaient

de respecter davantage les échéanciers fixés pour remettre les travaux demandés. Lors des périodes d'encadrement, les titulaires notent que les élèves ayant de faibles résultats scolaires demandaient souvent conseil pour réajuster leur horaire d'étude ou pour trouver des moyens susceptibles d'améliorer leur situation.

### Outils pour apprendre efficacement

Les intervenants notent le grand intérêt des élèves lorsqu'on leur parle d'outils pour apprendre efficacement. Toutefois, ils ont souvent tendance à considérer ces instruments comme quelque peu miraculeux, ayant la vertu de tout leur faire apprendre sans trop d'effort.

Cependant, les enseignants notent une amélioration de la situation de plusieurs élèves qui se prennent graduellement en main face à leurs études. Dans le même sens, le psycho-éducateur reçoit de plus en plus en entrevue, des élèves qui demandent conseil pour réajuster leur horaire ou leur organisation de travail à la maison, en vue de mieux réussir dans telle ou telle matière.

Les intervenants constatent qu'un nombre grandissant d'élèves prend conscience du fait qu'ils peuvent influencer leurs résultats scolaires positivement s'ils se donnent des outils de travail efficaces. Ils sont d'avis que la mai-

trise de ces outils sécurise l'élève et améliore chez lui la confiance en soi qui s'avèrent un préalable essentiel à tout apprentissage.

#### Outils de détente et de relaxation

Le peu d'expériences menées en ce sens ne permettent pas au chercheur de dégager des observations significatives. Toutefois, les enseignants qui ont pris l'initiative de vivre avec leur groupe des activités de détente et de relaxation expriment leur grande satisfaction devant le bien-être que les élèves en retirent et les effets bénéfiques qu'elles semblent avoir sur la capacité de concentration et le comportement des élèves en classe.

Les enseignants notent que le vécu d'une activité de détente ou de relaxation désamorce les tensions dans le groupe et permet de prolonger significativement la période de travail intellectuel et de concentration de l'élève.

#### 4.5.3. Appréciation

Les enseignants constatent que les effets de formules d'encadrement relatives aux habitudes de travail sont moins immédiats et spectaculaires que ceux provoqués par la mise en place d'un processus de référence de cas ou la mise en place d'une feuille de route individualisée. Toutefois, ils considèrent que cette expérience leur a permis de déve-

lopper eux-mêmes des habiletés qu'ils utilisent par la suite. L'élaboration et la mise en place d'outils susceptibles de développer chez l'élève des habitudes de travail efficaces sont autant d'éléments qui influencent désormais leur propre gestion de la classe et leur permettent d'apporter un support adéquat. Même si ce volet méthodologique leur a semblé ardu par moment, difficile à opérationnaliser avec leurs groupes d'élèves, ils déclarent croire en la nécessité de les mettre en place afin d'outiller efficacement des élèves qui présentent des lacunes importantes à ce chapitre.

Le soutien régulier et constant du psycho-éducateur a été qualifié de rassurant et essentiel. Les élèves disent avoir apprécié cette expérience. Le fait de placer à l'horaire une rencontre hebdomadaire avec le psycho-éducateur a été perçu comme une preuve de l'importance accordée à l'expérience.

Les résultats obtenus amènent les intervenants à reconsidérer l'importance accordée aux activités qui développent le savoir et le savoir-être, par rapport au temps consacré à des activités qui visent l'acquisition de savoir-faire; ce dernier type de savoir est non seulement souhaitable pour des élèves en difficulté d'apprentissage mais il s'avère, à la lumière de l'expérience, être une carence

importante qui serait déterminante dans la situation scolaire de ces élèves. L'analyse du vécu nous démontre qu'il y a une amélioration significative dans les résultats scolaires de certains élèves lorsque l'enseignant ne se limite pas à leur expliquer le quoi apprendre ou le quoi faire, mais leur précise également la façon de le faire et leur propose une technique précise pour l'exécuter.

L'implication de l'élève dans la démarche de fabrication d'un horaire personnel, sa responsabilisation face au respect de cet horaire, à ses résultats scolaires et aux moyens à prendre pour les améliorer sont autant d'éléments qui facilitent le travail des intervenants et qui rejoignent les préoccupations de la présente recherche. Un échec devient un prétexte pour l'intervenant qui entraîne l'élève dans un processus de résolution de problème dont l'objet est d'analyser sa situation, revoir les moyens qu'il s'est donnés et les réajuster. Ce processus d'auto-évaluation et d'auto-critique guidées s'avère une piste à explorer en suivi individuel et un moyen qui favorise l'autonomie.

Enfin, cette formule d'encadrement aura permis d'élaborer et de mettre en place des outils qui s'avèrent efficaces, en plus d'agir positivement sur les carences méthodologiques que ces élèves démontrent à leur arrivée en cheminement particulier de formation.

#### 4.6. Objectif 6

*Elaborer et mettre en place des moyens qui favorisent chez l'élève l'acquisition d'attitudes positives envers l'école et l'apprentissage.*

*A leur arrivée en cheminement particulier de formation, plusieurs élèves expriment leur perception négative de l'école en adoptant des comportements inadéquats. Les enseignants notent la conviction profonde de ces élèves de ne pouvoir réussir. Ils affirment eux-mêmes n'avoir connu aucun succès depuis des années, d'où l'inutilité d'adopter des attitudes qui favorisent la réussite scolaire.*

*Les intervenants constatent que certains de ces élèves ont développé des habiletés particulières pour boycotter un cours. Ils sont perçus par leurs pairs comme des leaders et agissent conformément à ce qu'on attend d'eux.*

*La prise de conscience par l'élève de ses comportements inadéquats en classe et la motivation pour modifier ces mêmes comportements, sont les deux sentiers empruntés pour l'amener à modifier ses attitudes envers l'école et l'apprentissage.*

*Conscients que c'est la qualité de la représentation que le sujet a de lui-même qui est à l'origine de l'estime de soi et de l'agir motivationnel (Ruel, 1987), les intervenants choisissent cette voie pour développer chez l'élève la confiance en lui-même face à l'école et à l'apprentissage. A partir de certaines activités, l'élève prend progressivement conscience des comportements positifs et négatifs qu'il adopte et de la façon dont ils sont perçus par ses pairs. Cette prise de conscience sert alors à déclencher une réflexion sur les moyens à envisager pour être perçu positivement par les personnes de son groupe et les effets qu'une telle stratégie provoque chez eux. Ces activités mettent l'accent sur le fait que la confiance en soi dépend en partie de la perception que les autres ont de soi.*

*La seconde piste privilégiée, soit la motivation pour réussir, s'inspire des résultats de la recherche de Pilon et Archambault (1985) qui ont démontré que la motivation n'est pas un trait stable de la personnalité sur lequel on peut agir directement, mais plutôt comme le résultat de comportements que l'élève produit dans certaines conditions.*

*Les moyens qui favorisent chez l'élève l'acquisition d'attitudes positives envers l'école et l'apprentissage furent élaborés et mis en place d'octobre 1988 à avril 1989.*

#### 4.6.1. Actions stratégiques mises en place

Une pratique pédagogique adaptée et un suivi individuel ponctuel arrivent à améliorer la situation scolaire de la plupart des élèves que nous recevons en cheminement particulier de formation. Toutefois, l'expérience menée depuis septembre 1986 nous a démontré qu'un certain nombre d'entre eux n'arrivent pas à surmonter leur problème d'inadaptation dans le cadre particulier mis en place et présentent une situation qui justifie un encadrement beaucoup plus serré et un suivi individuel plus constant.

A chacune des rencontres hebdomadaires de l'équipe d'intervention, les enseignants signalent au psycho-éducateur les cas problèmes, c'est-à-dire ceux dont le faible degré de motivation et l'attitude négative envers l'école ont amené à adopter un comportement incompatible avec le fonctionnement normal de la classe. Par la suite, des données sont recueillies auprès de tous les intervenants qui rencontrent les élèves concernés afin de compléter leur dossier.

Dans le but d'amener ces jeunes à modifier graduellement leur attitude envers l'école et l'apprentissage, l'équipe d'expérimentation choisit de privilégier les deux actions suivantes: dans un premier temps, ils voulurent se servir du groupe pour provoquer chez ces jeunes une prise de



conscience de leurs comportements inadéquats et les supporter dans la recherche de moyens positifs pour contrôler davantage leurs agissements en classe. La technique utilisée fut celle expérimentée par Glasser (1973) et connue sous le nom de réunion de classe.

La principale innovation que Glasser dit avoir introduite dans les écoles publiques a été la réunion de classe. Pour lui, c'est un merveilleux moyen, très efficace, pour engager les élèves dans des discussions appropriées pour eux. Il distingue trois types de réunions de classe:

- 1) réunions pour la solution de problèmes sociaux, qui se préoccupent du comportement social des élèves à l'école;
- 2) réunions pour discussion libre, qui traitent des sujets importants dans le domaine intellectuel;
- 3) réunions de diagnostic éducatif, qui cherchent à établir dans quelle proportion les élèves comprennent les concepts du programme scolaire.

Lors de ces réunions, on essaie de résoudre des problèmes éducatifs individuels ou communautaires qui tou-

chent à la classe et à l'école. Les élèves apprennent qu'ils peuvent utiliser leur intelligence, soit individuellement, soit en groupe, pour résoudre les problèmes qui se posent à eux dans l'univers scolaire.

Par la suite, en complémentarité à l'action menée par leurs pairs, le psycho-éducateur convint de prendre les dits élèves en suivi individuel quotidien, pour les assister efficacement dans cette réadaptation de leur comportement.

Le comité d'expérimentation s'entendit pour que les intervenants préparent conjointement les discussions de classes et que chaque séance soit suivie d'une rencontre d'évaluation afin de dégager les pistes d'intervention qui s'offrent à l'enseignant et au psycho-éducateur. Enfin, le directeur adjoint s'entend avec les acteurs pour retirer temporairement de la classe un élève dont l'attitude générale justifie une expertise plus poussée; sa réintégration en classe sera préparée par une réunion de classe.

#### 4.6.2. Observations qui se dégagent

Les réunions de classe se sont avérées un moyen efficace pour résoudre les problèmes éducatifs individuels ou communautaires qui touchent à la classe ou à l'école. L'analyse de l'expérience menée auprès d'un groupe d'élèves nous permet de dégager les constats suivants:

- au début, les élèves parlent peu de leur expérience; mais au fur et à mesure qu'ils prennent confiance en eux et qu'ils constatent le sérieux de l'activité, ils arrivent à aborder à peu près tous les problèmes relatifs à la classe en tant que groupe et à tout individu dans la classe;
- tant et aussi longtemps que le groupe tente de régler la situation problématique d'un individu ou d'un groupe d'élèves par la critique ou la menace de la punition, nous constatons peu d'effets positifs chez ceux qui sont visés par l'exercice, ces derniers réagissant souvent par l'insécurité et l'agressivité;
- les effets sur le comportement des individus récalcitrants deviennent observables lorsque l'animateur arrive à orienter la discussion elle-même vers la solution du problème, et que les principaux concernés perçoivent que le but de ces rencontres n'est pas de découvrir des fautes ou de punir;
- les enseignants observent que les réunions de classe habilitent les élèves à réfléchir sur un

*problème concret, à écouter les autres, à avoir des idées et à les émettre, à participer à une discussion;*

- *les enseignants constatent qu'un nombre grandissant de comportements inadéquats semble s'être graduellement résorbé par les réunions de classe; le comportement que l'élève adopte semble davantage influencé par l'action du groupe que par tout autre intervention extérieure et souvent à caractère punitif;*
- *selon le psycho-éducateur, le suivi individuel qui suit la réunion de classe s'avère plus efficace parce que l'analyse du groupe a déjà sensibilisé l'élève à sa propre situation; la période de tâtonnement et d'analyse en est d'autant abrégée, ce qui permet aux intervenants d'agir plus rapidement;*
- *l'action combinée de la réunion de classe et du suivi individuel permet au psycho-éducateur d'identifier plus rapidement les élèves qui ne sont pas à leur place et de prendre les mesures en conséquence.*

#### 4.6.3. Appréciation

*Les réunions de classe et le suivi individuel se sont avérés deux moyens d'encadrement qui ont grandement sécurisé les enseignants. Ceux-ci expriment leur impuissance devant certains cas problèmes et affirment ne pas arriver à encadrer suffisamment ces jeunes dont la situation se détériore sans le soutien de spécialistes.*

*Les enseignants souhaitent être davantage préparés à mener une discussion de classe, sans quoi l'expérience se révèle fort insécurisante, surtout au début. Toutefois l'habileté vient avec la pratique et les enseignants déclarent développer ainsi des qualités d'animateur transférables dans l'ensemble de leur pratique pédagogique.*

*Le processus "discussion de classe - suivi individuel - période de réflexion", dont l'objet était de soutenir les élèves en difficulté de comportement, fut souvent qualifié de long et exigeant au départ. Les enseignants auraient souhaité que certains cas soient orientés plus rapidement vers les mesures pour décrocheurs, compte tenu des énergies qu'ils demandaient. Mais l'évaluation de l'expérience les amènent à conclure que la formule a connu un certain succès et favorisa chez des élèves traditionnellement "condamnés", une amélioration assez importante de leurs attitudes pour*

leur permettre de s'intégrer à la classe et réussir.

Relativement aux discussions de classe, l'expérience tend à démontrer que l'approche punitive et menaçante gagne à être remplacée par une démarche de résolution de problèmes qui implique le jeune et le responsabilise face à son propre comportement et à celui qu'il provoque chez ses pairs. Les enseignants considèrent que toute la structure disciplinaire de la classe gagnerait à être soumise à la discussion de classe. Plus les élèves sont impliqués dans le choix des règles de fonctionnement et dans l'analyse des situations problèmes vécues par le groupe, plus ils deviennent des alliés de l'enseignant dans l'application des solutions retenues.

L'action du psycho-éducateur s'avère favorisée par cette formule, car la discussion de classe lui permet d'alimenter les discussions individuelles en plaçant l'élève devant la perception de ses pairs et en l'amenant, par un suivi individuel régulier, à adopter des comportements qui favorisent une modification graduelle de cette perception et par conséquent, une amélioration de l'image qu'il a de lui-même.

*En conclusion, l'expérience nous démontre que la réussite scolaire, pour certains élèves, passe par l'apprentissage de la responsabilité sociale. C'est une réalité que l'école ne peut ignorer lorsqu'elle prétend favoriser une pratique pédagogique adaptée à des élèves qui, justement, ont souvent vécu des situations familiales et sociales qui ne leur ont pas permis d'effectuer cet apprentissage fondamental.*

*Chapitre V*

*Les avenues de progrès*



## 5. LES AVENUES DE PROGRES

Dans un premier temps, nous apprécierons le vécu des acteurs dans chacune des facettes les plus significatives d'une recherche action. Ensuite, nous apprécierons les observations qui se dégagent pour chacun des objectifs poursuivis. Enfin, nous indiquerons les leçons à tirer et les réinvestissements possibles de la recherche.

### 5.1. Appréciation du vécu des acteurs

Pour nous permettre d'apprécier le vécu des acteurs dans chacune de ses facettes, nous utiliserons la grille d'analyse de la recherche action, élaborée par Morin et Landry (1986).

Les auteurs identifient cinq catégories que nous explorerons dans l'analyse du vécu des acteurs soit: le contrat, la participation, le changement, le discours et l'action.

Par rapport au contrat, ils constatent que ce dernier doit être exprimé clairement et explicitement, que sa richesse découle d'une entente sur un langage commun et qu'il gagne à être cohérent avec son idéologie.

Pour eux, la participation découle davantage d'une coopération entre les différents participants que d'une structure hiérarchisée. La participation exige que les intéressés s'impliquent dans la création de mécanismes de coopération et elle est fonction de l'idéologie sous-jacente à la recherche.

Toujours selon les auteurs, le changement nécessite la volonté de transformer prioritairement l'action. Il commence lorsque les praticiens réalisent une action concrète et il impose une stratégie centrée davantage sur l'exploration que sur la vérification.

Quant au discours, les auteurs constatent qu'il gagne à conserver sa forme la plus spontanée, qu'il doit être relié au vécu pour favoriser la conscientisation et sa qualité dépend de sa capacité d'être remis en cause.

Enfin, ils croient que le champ d'action doit correspondre aux capacités des participants et que cette action est plus efficace si elle obtient le consensus de tous.

### Le contrat

On ne peut pas parler d'un contrat clairement exprimé au départ, mais d'une volonté commune d'agir d'un

groupe qui désirait éclairer ses divers concepts pour éviter la confusion dans l'action et assurer un vécu cohérent à leurs élèves. Le contrat prévoyait un mécanisme de participation constant et régulier. En plus des rencontres hebdomadaires des divers intervenants, le psycho-éducateur était disponible pour assister les enseignants dans leurs activités d'expérimentation et pour réajuster au besoin les mécanismes de participation prévus dans le projet de recherche.

Il est apparu à plusieurs reprises que la globalité des fins poursuivies provoqua des difficultés à obtenir un consensus lors de la réalisation d'objectifs de recherche, mais permit à celle-ci de s'ajuster à sa préoccupation première soit l'adaptation de l'enseignement pour favoriser la réussite scolaire chez les jeunes.

#### La participation

Le fait d'axer la recherche sur l'élaboration d'activités et la création d'outils semble un facteur qui suscite la participation chez les enseignants. Nous constatons que cette participation entraîne une collaboration et une coopération entre eux au niveau de l'action, lorsqu'il s'agit d'expérimenter et de réajuster les moyens élaborés.

Enfin, le petit nombre de membres de l'équipe de

recherche (dix) rend beaucoup plus facile la participation qui débouche sur une collaboration et une coopération fort enrichissantes pour chacun.

### Le changement

Nous constatons que le niveau de changement atteint par un participant est directement relié à son degré d'adhésion au projet initial, à l'importance de sa participation dans l'équipe et à son implication dans l'analyse des résultats obtenus. La participation semble donc un préalable au changement.

### Le discours

Les enseignants qui oeuvrent auprès de la clientèle visée par l'expérimentation et qui, du jour au lendemain, s'engagent dans une recherche-action, sont d'abord et avant tout des praticiens qui ont une riche expérience sur ce plan. Cependant, le discours relié à leur pratique est peu articulé. Notre expérience nous démontre qu'il faut éviter de brimer les intervenants à ce chapitre en adoptant un discours simple et spontané très près de l'expérience concrète. Les participants acceptent de modifier progressivement leur discours si l'exercice ne leur paraît pas trop complexe et d'une certaine utilité.

### L'action

Les intervenants constatent que le véritable travail d'équipe est exigeant, que la recherche d'un consensus n'est pas toujours facile mais qu'il peut être une aventure extraordinaire s'il est encadré par des personnes-ressources capables de les aider à dégager une problématique significative et à structurer une méthodologie de travail cohérente avec leur vécu et le problème à résoudre.

La principale retombée consiste dans le fait que ce milieu scolaire s'est enrichi d'une équipe de travail dont les acteurs sont aptes à communiquer sur la même longueur d'ondes, capables de faire preuve d'ouverture devant une nouvelle difficulté à solutionner, collaborateurs et coopératifs, autant avec le personnel de direction qu'avec leurs collègues, et critiques dans leur action.

#### 5.2. Appréciation des observations qui se dégagent

L'intention première de notre recherche est d'améliorer l'organisation pédagogique mise en place. Les intervenants considèrent qu'une meilleure prise sur les facteurs de motivation qui influencent les comportements d'apprentissage s'avèrent essentielle si l'on désire améliorer la situation de la plupart de ces élèves.

Notre cadre de référence fait de l'individualisation de l'action éducative et de la responsabilisation de l'élève face à sa propre formation le fondement de la réussite scolaire. Il nous propose une vision de la personne basée sur l'amour et l'estime de soi. En relation avec le milieu scolaire, il nous indique qu'un enseignement centré sur la personne améliore la responsabilisation personnelle et sociale de l'élève. Enfin, agir sur les facteurs de motivation en relation directe avec les comportements d'apprentissage s'avère efficace dans l'élaboration et la mise en place d'actions concrètes. C'est dans cette perspective que nous apprécierons les observations qui se dégagent suite à une première mise à l'essai.

Pour chacun des objectifs retenus, il nous fut possible de noter des observations que nous apprécions ainsi:

#### OBJECTIF 1

Elaborer et implanter un formulaire afin de recueillir l'information scolaire à prendre en considération dans l'organisation d'une réponse adaptée aux besoins des élèves orientés vers le cheminement particulier de formation.

Le bilan fonctionnel nous apprend que l'élève type acheminé vers les cheminements particuliers de formation a

connu un vécu familial perturbé et fait déjà l'objet d'un suivi afin de compenser les lacunes qu'il présente aux plans personnel et social. Selon Glasser (1973), pour la plupart des enfants, il n'y a que deux endroits où ils peuvent acquérir une heureuse identité: la maison familiale et l'école.

Le suivi individuel, adapté aux caractéristiques de chacun, et la responsabilisation de l'élève face à ses apprentissages constituent deux moyens à privilégier pour faire en sorte que la principale expérience que fait l'enfant en dehors de la maison, à savoir celle de l'école, lui fournisse les deux sentiers indispensables pour développer une identité de succès. Ces deux sentiers sont l'occasion de donner et de recevoir de l'amour et d'acquérir progressivement l'estime de soi.

L'histoire scolaire et familiale de ces élèves nous démontre que sans un encadrement particulier, susceptible de les soutenir face à leurs difficultés, ils arriveront difficilement à réussir à l'école. L'expérience a permis aux intervenants de systématiser cette approche en recueillant toutes les données relatives à la connaissance de l'élève qui peuvent justifier un soutien particulier.

OBJECTIF 2

*Elaborer et mettre en place une grille-matières qui permette un vécu scolaire cohérent par la prise en compte des besoins particuliers et collectifs de ces élèves et la poursuite des objectifs des programmes d'études du premier cycle du secondaire.*

*Les observations qui se dégagent de la recherche nous démontrent que la grille-matières doit être élaborée en lien direct avec la tâche de l'enseignant et l'horaire de l'élève. Ils nous ont également appris qu'elle doit se situer comme la résultante d'un processus de résolution de problème qui doit trouver une réponse à une foule de questions d'ordre pédagogique avant d'être arrêtée.*

*Cette façon d'élaborer la grille-matières et les éléments pédagogiques à considérer avant sa confection définitive constitue pour nous des retombées fort précieuses de la recherche, lesquelles influencent désormais l'ensemble du processus au niveau de toute l'école et pour toutes les clientèles.*

*Les résultats de la recherche nous amènent à être critique devant toute grille-matières imposée de l'extérieur et nous fournissent l'expertise nécessaire pour en question-*



ner la pertinence et justifier les modifications que nous souhaitons lui voir subir.

### OBJECTIF 3

*Elaborer et mettre graduellement en place une pratique pédagogique qui favorise l'individualisation de l'activité éducative et la prise en charge par l'élève de sa propre formation.*

*Les observations retenues nous amènent à conclure qu'une éducation efficace peut faire beaucoup pour surmonter le problème de l'échec et ce, quels que soient les facteurs sociaux qui sont en jeu. Les résultats sont particulièrement significatifs pour ce qui a trait à la relation maître-élève et à l'adaptation de l'enseignement.*

*L'analyse du vécu nous démontre qu'une relation maître-élève basée sur le respect mutuel est particulièrement adaptée à cette clientèle. Ils ont besoin d'enseignants qui les encouragent à porter un jugement de valeur sur leur conduite plutôt que de leur prêcher et de leur donner des ordres. Ils ont besoin d'enseignants qui ne les excuseront pas s'ils viennent à faillir à leurs engagements, mais qui travailleront sans cesse avec eux pour les habituer à prendre des engagements cohérents et surtout à les tenir,*

et cela aussi longtemps qu'il faudra, c'est-à-dire jusqu'au jour où ces jeunes auront enfin appris à respecter un engagement.

De plus, à la lumière de l'expérience, les enseignants constatent qu'en utilisant la classe comme groupe pour résoudre des problèmes sociaux, l'enfant en vient à comprendre la conduite morale comme une facette intégrée de sa vie plutôt que comme un dogme. L'objectif est d'amener l'élève à ajuster ses actions à ses paroles, par une discussion franche et honnête.

L'adaptation de l'enseignement s'est également avérée un moyen à privilégier avec cette clientèle. Les résultats de la recherche ont permis aux intervenants de constater le fait qu'enseigner efficacement à des élèves en difficulté d'apprentissage signifie:

- avoir une excellente maîtrise des programmes d'études;
- développer une relation significative avec l'élève en portant attention à ses intérêts et à ses besoins;

- planifier des situations d'apprentissage permettant aux élèves de réaliser les objectifs des programmes;
- préparer les situations et les outils d'évaluation qui lui permettront d'observer les points forts et les faiblesses de chaque élève comme des principales activités proposées;
- effectuer un retour systématique sur sa pratique pédagogique afin d'ajuster constamment son enseignement aux besoins de ses élèves;
- favoriser une relation d'aide avec ses élèves et susciter l'implication de leurs parents;
- faciliter les échanges avec ses collègues, avec les personnes qui assument la direction de l'école ainsi qu'avec les conseillers pédagogiques pour stimuler la recherche de moyens appropriés aux besoins des élèves;
- dans les cas où les besoins identifiés nécessitent des ajustements majeurs, pouvoir compter sur le soutien des personnes-ressources de son milieu.

OBJECTIF 4

*Elaborer et mettre en place des formules d'encadrement qui favorisent la responsabilisation et la prise en charge par l'élève de sa propre formation.*

*L'expérience nous démontre que plusieurs formules d'encadrement doivent être mises en place pour répondre à la diversité des besoins de soutien que présentent ces élèves. C'est ainsi que le comité d'expérimentation fut amené à mettre en place des formules d'encadrement social, pédagogique et particulier. Dans tous les cas, les intervenants furent à même de constater que le suivi individuel adapté et la responsabilisation de l'élève face à sa propre situation s'avèrent les voies à privilégier pour que les formules d'encadrement amènent l'élève à un minimum d'autonomie lui permettant d'adopter un vécu cohérent avec le milieu scolaire et ainsi espérer y réussir.*

*Les intervenants constatent que les élèves à qui on apprend la responsabilité sociale à l'école, qui apprennent à réfléchir dans une situation concrète sur les moyens de résoudre des problèmes de groupes ou des problèmes individuels sont bien plus capables d'apporter une solution permanente à leur situation.*

Enfin, les formules d'encadrement ont favorisé la mise en place d'un vécu cohérent, en permettant aux divers intervenants de travailler dans le même sens avec leurs élèves et d'établir une collaboration entre eux.

#### OBJECTIF 5

Elaborer et mettre en place des outils susceptibles de développer chez l'élève des habitudes de travail efficaces.

Les intervenants considèrent qu'il est possible de développer des habitudes de travail efficaces chez ces élèves à la condition de leur fournir des outils de planification et de travail concrets. Les carences que présentent les élèves à ce chapitre incitent les intervenants à viser en priorité le développement d'un certain nombre de savoir-faire qui leur manquent lamentablement et qui handicapent sérieusement leurs chances de réussir.

La collaboration des parents dans la mise au point des habitudes de travail à la maison constitue une retombée précieuse de la recherche. Nous notons que l'implication du milieu familial influence positivement le rythme et la qualité des apprentissages effectués par leur enfant.

## OBJECTIF 6

*Elaborer et mettre en place des moyens qui favorisent chez l'élève l'acquisition d'attitudes positives envers l'école et l'apprentissage.*

*L'expérience nous démontre qu'un suivi individuel personnalisé et la prise en charge par l'élève de sa propre formation s'avèrent des voies qu'il est rentable d'emprunter avec lui pour l'amener graduellement vers la réussite scolaire. Quel que soit le passé d'un individu, il aura beaucoup de difficulté à réussir si l'école ne lui apprend pas la responsabilité personnelle et sociale et si elle ne l'accompagne pas pour l'aider à surmonter les barrières internes qui s'opposent au succès.*

### 5.3. Leçons à tirer, réinvestissements

*L'analyse de la situation de départ nous indiquait que l'absence d'un certain nombre d'actions spécifiques susceptibles de prendre en compte la situation des élèves, constituait la problématique de la présente recherche.*

*Les intervenants convinrent qu'il fallait identifier des moyens d'actions qui viendraient préciser les façons de faire avec les élèves orientés vers les cheminements particuliers de formation au secondaire.*

*La présente recherche nous a permis d'agir positivement sur notre organisation pédagogique, de préciser les zones d'interventions qui s'offrent à l'école pour favoriser la réussite scolaire et de réajuster progressivement la réponse pédagogique en place, en l'adaptant aux besoins personnels ou collectifs des élèves. Le vécu de cette expérimentation nous amène à tirer les leçons suivantes:*

- il est présomptueux de s'attaquer à un problème de cette ampleur sans être assisté par une équipe de travail qui fait consensus autour de l'objet même de la recherche et qui s'entend sur le plan du langage et des grands objectifs à atteindre. Ce n'est pas tant la précision du contrat que la cohésion des membres de l'équipe qui assure un vécu harmonieux à la recherche;*
- pour assurer un vécu cohérent à la recherche, il faut mettre en place un mécanisme de consultation et de participation articulé, qui permet à chacun des intervenants de bien intégrer les diverses étapes et de clarifier avec l'équipe toutes les ambiguïtés et les doutes qui surgissent chez eux;*
- le champ d'action de chaque intervenant doit*

correspondre à ses capacités. Ainsi, les tâches doivent être distribuées de façon réaliste et un mécanisme de soutien doit être mis en place pour assister les participants dans l'action;

- la recherche-action est très efficace pour stimuler la réflexion chez les acteurs, pour enrichir leur savoir en rapport avec l'objet de recherche et pour les habiliter à utiliser un processus de résolution de problème;
- la recherche-action doit se dérouler le plus près possible du vécu des acteurs et leur permettre le développement de matériels et de stratégies qu'ils ont le goût d'expérimenter sur le terrain;
- une recherche qui prétend viser l'amélioration de la pratique pédagogique ne doit jamais perdre de vue l'objet central de l'école, c'est-à-dire l'élève. Sinon, l'on risque de sombrer dans des discussions purement académiques qui font évoluer les concepts et les théories mais qui n'ont aucun effet observable dans la classe et chez l'élève.



### Conclusion

*Les observations qui se dégagent de cette expérience nous ramènent à la mission fondamentale de l'école: donner aux élèves les connaissances et les outils qui leur sont nécessaires pour réussir dans la vie.*

*Même si la recherche-action, enracinée dans le concret, ne peut facilement parvenir à des lois ou directives universelles pour tous, elle nous a tout de même permis d'observer que la réussite scolaire de l'élève type orienté vers les cheminements particuliers de formation au secondaire passe par un suivi individuel adapté à ses caractéristiques et un apprentissage progressif de la responsabilisation face à son vécu scolaire. Les zones d'interventions retenues pour soutenir l'élève peuvent varier, mais il nous apparaît essentiel de l'impliquer dans cette démarche de prise en charge de sa propre situation, si nous voulons qu'il acquiert l'autonomie requise pour espérer le succès scolaire. Ainsi, la situation scolaire de la plupart des élèves commence à évoluer au fur et à mesure qu'ils améliorent la perception de leur propre image et développent la confiance en eux-mêmes.*

*Cette recherche nous a permis de développer une expertise et une méthodologie que nous saurons réinvestir aux autres niveaux du cheminement particulier.*

*Elle a amené les parents, les enseignants et les directions d'école à modifier progressivement leur perception envers les élèves intégrés dans les cheminements particuliers, souvent qualifiés d'incapables, de délinquants potentiels ou d'inadaptés à l'école.*

*Elle a favorisé l'émergence d'une équipe de travail qui demeure critique dans son action et dont les membres ont atteint un haut degré de collaboration et de cohésion.*

*Toutefois, la dimension "premier essai" et le court temps d'implantation du projet laissent le chercheur sans réponse sur plusieurs aspects qui intéressent la présente recherche. Les élèves orientés vers les cheminements particuliers de formation arriveront-ils éventuellement à réintégrer un cheminement régulier de formation? Combien réussiront à décrocher un diplôme d'études secondaires ou professionnelles? Leur attitude envers l'école et l'apprentissage aura-t-elle suffisamment évolué pour leur permettre de fréquenter l'école et de réussir sans le support de formules d'encadrement particulier?*

*Voilà autant de questions qui trouveront une réponse dans la poursuite du projet.*

*Annexe 1*  
*Formulaire synthèse du bilan fonctionnel*

**FORMULE D'AIDE À L'ÉLÈVE QUI RENCONTRE DES DIFFICULTÉS  
BILAN FONCTIONNEL**

135

**I D E N T I F I C A T I O N**

Nom: \_\_\_\_\_ École: \_\_\_\_\_

Date de naissance: \_\_\_\_\_ Degré: \_\_\_\_\_

Nom des parents: \_\_\_\_\_ Tél: domicile: \_\_\_\_\_

ou tuteurs: \_\_\_\_\_ travail: \_\_\_\_\_

Adresse: \_\_\_\_\_

Constitution de la famille: \_\_\_\_\_

Nombre d'enfants ( ) / rang dans la famille ☐

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

Réponse Énoncés	Habituellement	Occasionnellement	Rarement	Jamais	Actions possibles et besoins identifiés
L'élève réussit bien en:					
- mathématique					
- français					
- anglais					
- autres matières					
L'élève se comporte bien					
L'élève s'absente					
Les parents collaborent					

Remarques:

S E R V I C E S      R E Ç U S				
NOM DE L'ORGANISME INTERVENANT	ADRESSE	TELEPHO.	TYPE D'INTERVENTION	UTILISATION 1   2   3

(C.S.A, C.S.S., C.L.S.C.  
C.E.P. (Clinique externe de  
psychiâtrie) etc...)

- ① Bénéficie actuellement  
② A déjà bénéficié  
③ Pourrait éventuellement bénéficier

FRÉQUENTATION SCOLAIRE							REMARQUES
ANNÉE	LIEU	NIVEAU	FRANC.	MATHS.	ANGLAIS	GÉNÉR.	
77-78							
78-79							
79-80							
80-81							
81-82							
82-83							
83-84							
84-85							
85-86							
86-87							
87-88							
88-89							
89-90							

---

---

---

---

---

[illegible]

# TRAITS MAJEURS DE L'INFRASTRUCTURE PERSONNELLE DE L'ÉLÈVE

Trait du style d'apprentissage

138

Niveau de développement intellectuel

État santé

Particularités physiques

Capacités particulières

## SYNTHÈSE

	POINTS FORTS	POINTS FAIBLES	BESOINS PRIORITAIRES
É L È V E			
E N V I R O N N E M E N T	CE QUI FACILITE	CE QUI GÈNE	



## DESCRIPTIONS DES COMPORTEMENTS DE L'ÉLÈVE

Sélection de l'information

Rétention de l'information

Planification et méthode de travail

Affirmation de soi

Contrôle de soi

Capacité de relaxation

Intégration sociale

*Annexe 2*  
*Modalités de référence*

<p>MODALITES DE RÉFÉRENCE ET GRADATION DES INTERVENTIONS</p>
--

1ER NIVEAU

*Chaque enseignant est le premier responsable du fonctionnement de sa classe et il doit faire respecter les règles pour obtenir le climat désiré. Il appartient à chacun d'effectuer les interventions préliminaires selon son propre seuil de tolérance: (avertissement, rencontre, restructuration de l'espace, du temps, des activités ou des sous-groupes).*

*Ce premier niveau d'intervention s'établit dans une atmosphère de relation d'aide à l'élève; à ce stade, la recherche de solutions positives avec l'élève doit être privilégiée au détriment de la menace et de la punition.*

*Il serait important d'échanger avec le directeur adjoint ou le psycho-éducateur des difficultés vécues avec le groupe ou avec certains élèves.*

2E NIVEAU

*En cas de persistance du ou des comportements dérangeants, l'enseignant demande à l'élève de se retirer temporairement dans la classe. L'enseignant doit faire un retour avec celui-ci sur la situation qui a provoqué son retrait du groupe avant la fin du cours, sinon lui fixer un rendez-vous.*

*Lors de cette rencontre, l'enseignant et l'élève fixent ensemble les conditions de réintégration au groupe. L'enseignant doit remplir le formulaire d'exclusion du groupe, y inscrire les motifs du retrait, les conditions de réintégration au groupe et faire parvenir cette feuille au directeur adjoint.*

*N.B.: Il faut tenir compte de la gravité de l'infraction ou de la mauvaise volonté de l'élève. Des faits et gestes particuliers peuvent entraîner un passage immédiat à une intervention subséquente. (Voir formulaire 2e niveau, en annexe)*

3E NIVEAU

A la deuxième exclusion, l'enseignant note sur le deuxième formulaire les raisons du retrait de l'élève et informe le directeur adjoint de l'envoi de l'élève à son bureau. L'élève devra rédiger à l'endos du formulaire sa version des faits et présenter le formulaire au directeur adjoint.

Après un bref retour sur les rapports d'exclusion, le directeur adjoint signifie clairement à l'élève la gravité de la situation et l'avise que d'autres procédures sont prévues pour mettre un terme à ses agissements en cas de récidive.

Par la suite, un retour sur la situation est fait entre l'enseignant et l'élève, avant le retour de celui-ci en classe. Une tierce personne devra assister à la rencontre pour approuver les moyens concrets de l'élève en vue d'améliorer sa situation. Cette personne pourra être soit le directeur adjoint, le psycho-éducateur ou le titulaire.

N.B.: Les parents sont informés de cette situation. (Voir formulaire 3e niveau, en annexe)

4E NIVEAU

*Suite à une nouvelle exclusion, l'enseignant informe le directeur adjoint du retrait de l'élève. Ce dernier devra se rendre au bureau du directeur adjoint qui demandera aux parents de venir chercher leur enfant et les informera des raisons de sa suspension de l'école.*

*Le dossier est confié au psycho-éducateur; celui-ci prendra note des interventions menées jusqu'à date et s'informera du comportement de l'élève avec l'ensemble de ses enseignants. Si la situation est généralisée, un comité de retour sera composé du directeur adjoint, du psycho-éducateur et de tous les enseignants de l'élève. Les parents sont invités à venir rencontrer ce comité avec leur enfant. Il sera fait état des situations inacceptables et souhaitées. L'engagement de l'élève sera vérifié et on s'entendra sur la date de retour (s'il y a lieu) et sur les moyens à mettre en place.*

*Si l'élève est réintégré, un encadrement de durée variable sera mis sur pied (feuille de route, proximité, etc.) avec une évaluation périodique, journalière ou hebdomadaire, selon le mode d'encadrement désiré. Il y aura une communication journalière avec les parents durant la première semaine.*

5E NIVEAU

*En cas de non-amélioration, le directeur adjoint sera automatiquement informé et l'élève sera retiré indéfiniment de l'école. Le directeur adjoint dirigera le dossier vers les services personnels aux élèves et informera les parents de la procédure à suivre.*

**FORMULAIRE D'EXCLUSION DU GROUPE**  
**2E NIVEAU**

NOM DE L'ÉLÈVE: \_\_\_\_\_

DATE : \_\_\_\_\_

HEURE : \_\_\_\_\_

COURS : \_\_\_\_\_

=====

**RAISON(S) DU RETRAIT:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

=====

**CONDITIONS DE RÉINTÉGRATION AU GROUPE:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

=====

\_\_\_\_\_  
(élève)

\_\_\_\_\_  
(enseignant)



FORMULAIRE D'EXCLUSION DE LA CLASSE  
3E NIVEAU

NOM DE L'ÉLÈVE: \_\_\_\_\_

DATE : \_\_\_\_\_

HEURE : \_\_\_\_\_

COURS : \_\_\_\_\_

=====

RAISON(S) DE L'EXCLUSION:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

=====

ENGAGEMENT DE L'ÉLÈVE:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

=====

APPROBATION

\_\_\_\_\_

(élève)

\_\_\_\_\_

(enseignant)

\_\_\_\_\_

(témoin)

VERSION DES FAITS DE L'ÉLÈVE

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

(élève)

\_\_\_\_\_

(enseignant)

CONVOCATION DU COMITÉ DE RETOUR  
4E NIVEAU

148

NOM DE L'ENSEIGNANT: \_\_\_\_\_

NOM DE L'ÉLÈVE : \_\_\_\_\_

=====

Votre disponibilité est requise le \_\_\_\_\_

à \_\_\_\_\_  
                    (heure)                      (local)

pour le comité de \_\_\_\_\_ .

=====

Le directeur adjoint

Ghislain Godbout

*Annexe 3*

*Fiche de suivi de l'élève*

## FICHE DE SUIVI DE L'ELEVE

NOM: _____		Période du: _____				
Heure	JOUR 1	JOUR 2	JOUR 3	JOUR 4	JOUR 5	JOUR 6
9H00 à 9H50						
9H55 à 10H45						
11H00 à 11H50						
12H55 à 13H45						
13H50 à 14H40						
14H55 à 15H45						
Signature du directeur adjoint						

NOTES: L'enseignant signe à chaque période, lorsqu'il est satisfait du comportement et du travail.

Sinon, aucune signature.

L'élève doit faire signer par le directeur adjoint à chaque jour.

Signature des parents: \_\_\_\_\_

*Annexe 4*  
*Code de vie de groupe*

*EXIGENCES MINIMALES A RESPECTER**CODE DE VIE DE GROUPE*

1. *En tout temps, se respecter, respecter les autres et le matériel mis à la disposition de chacun.*
2. *Au son de la cloche, être assis à sa place, prêt à commencer le cours.*
3. *Avoir tout le matériel nécessaire pour le cours.*
4. *Respecter les consignes de travail.*
5. *Utiliser un langage poli.*
6. *S'abstenir de gomme et de nourriture dans la classe.*
7. *Bien ranger son bureau.*
8. *Ne pas garder de bottes, ni de manteaux, ni de sacs d'école dans le local de classe.*
9. *Effectuer tous les travaux demandés et les présenter selon les consignes.*
10. *Respecter les échéanciers de travail.*

11. *Faire signer les travaux et examens par les parents lorsque demandé.*
12. *A la fin d'un cours, attendre le signal du professeur pour quitter le local.*
13. *Eviter de traîner dans le corridors. Descendre dans les salles de dégagement durant les arrêts.*
14. *Donner un minimum de huit heures par semaine d'étude à la maison.*

*Annexe 5*

*Politique de fréquentation scolaire*



## FRÉQUENTATION SCOLAIRE

### AVANT PROPOS:

La majorité des élèves orientés vers les cheminements particuliers améliore leur rendement et développent une perception améliorée de leur potentiel dans un contexte d'apprentissage où les règles de fonctionnement sont précises, voire même rigoureuses.

Un bon système d'encadrement fait en sorte d'être sensible à ce que le milieu de vie réponde aux besoins de l'élève et entraîne chez celui-ci des absences beaucoup moins nombreuses. Tous les enseignants se doivent d'être cohérents et de faire respecter la politique inscrite dans l'agenda dès la première absence.

(Réf. agenda, politiques de l'école)

## INTERVENTION FACE A L'ABSENTEÏSME

### Premier niveau

Afin de renforcer cette exigence, le psycho-éducateur rencontrera l'élève suite à sa première absence injustifiée.

### Deuxième niveau

Suite à la deuxième absence injustifiée, une autre rencontre aura lieu avec le psycho-éducateur et une communication téléphonique des parents suivra cette rencontre.

### Troisième niveau

*S'il y a persistance de "cours sautés", les parents seront invités à venir rencontrer le directeur adjoint, le psycho-éducateur et le titulaire. On suscitera l'engagement de l'élève et on cherchera une avenue possible à la solution du problème. Il y aura début d'un suivi régulier par le psycho-éducateur.*

### Quatrième niveau

*La récidive peut entraîner la suspension. La décision sera prise entre les personnes réunies au troisième niveau.*

## ABSENCES JUSTIFIÉES PAR LES PARENTS

*Un contrôle régulier des absences (voir le guide du personnel) sera effectué par le secrétariat au premier cours de l'avant-midi. La secrétaire communiquera avec les parents et vérifiera le motif de l'absence. Des absences répétées et motivées par les parents susciteront une intervention au niveau de la famille par le psycho-éducateur qui la sensibilisera à l'importance d'une fréquentation plus régulière de la part de l'élève.*

*Il est important de faire en sorte que l'élève qui s'absente s'aperçoive du retard qu'il a accumulé à l'intérieur du cours. Il est de la responsabilité de l'élève de s'informer*

*de la matière passée et il serait bon d'initier les élèves à prévoir leur absence et ainsi préparer leur retour. Il faut par contre être en mesure de bien distinguer l'absence pour des motifs valables (maladie, mortalité, etc.)*

*Lorsqu'un élève s'absente de l'école, les parents ou ceux qui en tiennent lieu en sont informés. Ceux-ci doivent donner par écrit, dès le retour de l'élève à l'école, la raison de cette absence.*

*En cas d'absence prolongée, les parents avertissent l'école de la raison et de la durée probable de la dite absence.*

*Annexe 6*

*Politique d'utilisation de l'agenda*

POLITIQUE D'UTILISATION DE L'AGENDA

- 1) L'élève inscrit ses travaux à la date où il doit les remettre ainsi que ses tests à la date où il subira l'examen.
- 2) Au fur et à mesure qu'il les reçoit, l'élève inscrit ses résultats dans son agenda.
- 3) Tous les enseignants, et tout particulièrement le titulaire, s'assurent que l'élève utilise quotidiennement son agenda et qu'il en est muni lorsqu'il se présente en classe.
- 4) Tout enseignant peut inscrire des remarques à l'agenda.
- 5) Une fois la semaine, le titulaire recueille quelques agendas et en vérifie la propreté, l'utilisation ainsi que la signature des parents.
- 6) Une fois la semaine, le titulaire demande à l'élève de présenter son agenda à ses parents et de le faire signer.

*Annexe 7*

*Comment gérer ton temps*

### COMMENT GERER TON TEMPS

Une enquête sur ton emploi du temps (pour une semaine) te permettra d'analyser l'utilisation des heures dont tu disposes. En une journée, que fais-tu des 24 heures? En une semaine, que fais-tu des 168 heures?

Si tu te donnes la peine de faire cet exercice, tu auras un portrait de ton emploi du temps et des heures qu'il te reste pour ton étude et tes travaux scolaires.

### ETAPES A SUIVRE POUR EVALUER TON EMPLOI DU TEMPS

1) Ecris d'abord, à la page suivante, tes activités fixes pour chaque jour de la semaine:

1.1 repas

1.2 sommeil

1.3 loisirs, sports, T.V., lecture

1.4 cours

1.5 transport

1.6 travail à temps partiel

1.7 tâches familiales (faire la vaisselle, travaux de ferme, etc.)

1.8 autres \_\_\_\_\_

UNE ENQUETE  
SERIEUSE SUR TON EMPLOI  
DU TEMPS  
(POUR UNE SEMAINE)

HEURES	LUNDI	MARDI	MERC.	JEUDI	VEND.	SAM.	DIMAN.
6h à 7h							
7h à 8h							
8h à 9h							
9h à 10h							
10h à 11h							
11h à 12h							
12h à 13h							
13h à 14h							
14h à 15h							
15h à 16h							
16h à 17h							
17h à 18h							
18h à 19h							
19h à 20h							
20h à 21h							
21h à 22h							
22h à 23h							
23h à 24h							

*N.B.: Si tu utilises des périodes de 30 minutes, divise ta case en deux parties.*



- 2) Fais le calcul du nombre d'heures libres que tu as dans ta semaine?

Total = \_\_\_\_\_ heures.

N'oublie pas qu'être élève à temps plein suppose que:

- Si tu es en 1ere ou 2e secondaire tu dois consacrer de 30 à 60 minutes par jour à l'étude et aux travaux scolaires.

- 3) Inscris dans les cases libres les périodes que tu réserves à chaque jour pour l'ETUDE et les TRAVAUX SCOLAIRES.  
(Encadre-les avec un crayon de couleur)

- 4) Evalue avec un enseignant ou une enseignante:

- si tu consacres le temps nécessaire à ton étude et à tes travaux scolaires;
- si tu choisis les meilleurs moments pour étudier et faire tes travaux scolaires.

Au besoin, refais ton horaire de travail!

Tu as maintenant en main ton horaire de travail personnel à la maison.

UN BON EMPLOI DU TEMPS = REUSSITE SCOLAIRE

*Annexe 8*  
*Comment étudier*

### COMMENT ETUDIER

Pour être le plus efficace possible durant les périodes d'étude que tu t'es fixées, il ne suffit pas de vouloir étudier, il te faut aussi:

a) Bien choisir les conditions dans lesquelles tu vas travailler:

- un lieu calme; élimine les bruits qui pourraient te distraire, certains ont besoin du calme complet, d'autres étudient mieux avec une musique douce;
- un bon éclairage;
- un ameublement confortable, mais pas trop; une chaise à dos droit fait l'affaire et une table assez grande pour y disposer ton matériel;
- ton horaire de travail personnel et ton agenda bien en vue.

b) Développer une méthode pour étudier:

Si tu veux étudier d'une façon efficace, tu dois respecter les quatre étapes suivantes à chaque fois que tu étudies une matière.

#### ETAPES:

1) Prends connaissance du sujet

- Examine rapidement ce que tu vas étudier dans le but de te familiariser avec ton sujet.

- Revois l'introduction, les titres, les divisions, les graphiques, les schémas, la conclusion, etc. Cet exercice va t'aider à obtenir une vue d'ensemble nécessaire à un bon apprentissage.

## 2) Lis attentivement la matière

Il ne s'agit pas seulement de parcourir des yeux la matière, mais de:

- te poser des questions et chercher les réponses;
- souligner les passages importants (en couleur si cela peut t'aider);
- faire des observations dans la marge;
- dégager les points importants;
- noter les mots importants;
- faire des pauses de temps en temps pour vérifier ta compréhension;
- lire tout ce qui peut se rapporter à la matière: cartes géographiques, tableaux, illustrations.

## 3) Approfondis la matière

Tu es maintenant rendu(e) à l'étape la plus longue à traverser puisque pour approfondir la matière, il faut:

- relire pour comprendre;
- résumer dans ses propres mots;
- reprendre (parfois) la lecture en entier ou en partie.

Voici quelques moyens pour t'aider à approfondir la matière:

a) faire une récitation à haute voix ou par écrit, sans regarder dans ton livre, soit:

- à la fin d'un chapitre (s'il n'est pas trop long);
- à la fin d'un paragraphe (s'il n'est pas trop court et s'il contient suffisamment de matière importante).

b) faire une récitation en enregistrant ta lecture et en te réécoutant à plusieurs reprises.

#### 4) Revise la matière

La révision te permet de vérifier si tout a été bien enregistré, bien compris; deux bons moyens de réviser:

- se faire questionner par une autre personne;
- faire une synthèse par une relecture rapide des textes, des notes.

UN TRUC: Pratique ces quatre étapes avec une matière de ton choix et discutes-en par la suite avec ton enseignant(e).

Si tu respectes ces étapes, il y a de grosses chances que ta période d'étude porte des fruits. N'oublie pas cependant qu'il est important de savoir pourquoi tu étudies et surtout qu'il te faut bien comprendre la matière.

COMMENT TE PREPARER AUX EXAMENS

*La meilleure façon de te présenter calme et détendu(e) à un examen consiste à te préparer tout au long du trimestre; ainsi, tu éviteras une surcharge de travail.*

*1. PENDANT LA SEMAINE PRECEDANT L'EXAMEN:*

- a) revois ton horaire de travail personnel et prévois plus de temps pour la préparation de ton examen;*
- b) rappelle-toi les différents points sur lesquels ton enseignant ou ton enseignante a le plus insisté, et prévois y passer plus de temps;*
- c) apprends avant tout les notions importantes;*
- d) revois chacune des tranches de la matière en essayant de les comprendre à fond;*
- e) fais une dernière révision de toute la matière, en la récitant, plutôt qu'en feuilletant passivement tes notes ou ton manuel; effectue une révision avec des camarades, si c'est possible;*
- f) mémorise les listes de dates, mots, formules en te donnant des trucs:*
  - ex.: - les chanter sur un air populaire;*
  - les enregistrer et les réécouter souvent.*

## 2. LA VEILLE DE L'EXAMEN:

- a) fais une brève révision;
- b) adonne-toi à une activité de détente;
- c) prends une bonne nuit de sommeil.

## 3. LE JOUR DE L'EXAMEN:

- a) évite les révisions de dernière minute;
- b) assure-toi d'avoir tout le matériel nécessaire avant l'examen: crayon, papier, règle, calculatrice, etc.

*Note: Si tu as tendance à paniquer aux examens:*

- il serait souhaitable que tu te familiarises avec certaines techniques de relaxation; consulte le personnel professionnel de l'école à ce sujet;
- garde une attitude positive: "J'ai bien travaillé, je suis prêt(e), je ferai mon possible".

*Annexe 9*

*Comment augmenter ton attention et ta concentration*



COMMENT AUGMENTER TON ATTENTION ET TA CONCENTRATIONL'ATTENTION

Pour être attentif(ve), il faut d'abord que tu entendes et vois bien. Ensuite il ne suffit pas de te dire "je suis attentif(ve), j'écoute, je vois..." Lorsque l'enseignant ou l'enseignante a fini de parler, il faut que tu sois capable de te redire ce qui vient d'être expliqué ou de le revoir dans ta tête!

Apprends à connaître ta façon d'enregistrer un message chez toi. Quand ta mère t'a parlé, te rappelles-tu de la scène en voyant l'endroit, ses vêtements, ses gestes ou plutôt en entendant ses mots, le ton de sa voix?

Eh bien! c'est la même chose en classe, tu dois utiliser une façon d'être attentif(ve) plus souvent que l'autre.

EXEMPLE

-Tu utilises des repères visuels, si tu as plutôt besoin de voir écrits au tableau les mots "un cheval, des chevaux" pour te souvenir du pluriel des mots en AL.

-Tu utilises des repères auditifs, si tu as besoin de te redire la règle énoncée par ton enseignant ou ton ensei-

gnante pour écrire le pluriel du mot cheval.

Essaie de te trouver un exemple pour connaître ta façon d'être attentif(ve). Tu peux utiliser l'une ou l'autre manière, ou bien les deux ensemble, à toi de te découvrir.

Maintenant, il ne suffit pas d'être attentif(ve) pour comprendre, il faut aussi réfléchir. Le message que tu as enregistré, tu dois pouvoir le réutiliser, car les images visuelles ou auditives que tu as mises en réserve, tu vas les faire ressurgir pour résoudre un nouveau problème.

### LA CONCENTRATION

C'est quoi se concentrer? C'est porter toute son attention sur quelque chose.

C'est facile quand tu aimes cette chose.

Ex.: un film, une partie de hockey. C'est plus difficile quand le sujet est théorique, moins attrayant.

La plupart du temps, tu as de la difficulté à te concentrer parce que tu manques d'intérêt, de motivation ou de pratique.

Tu es distrait(e) par autre chose. Alors que faire pour augmenter ta concentration? D'abord l'exercer; plus tu vas pratiquer, plus cela deviendra aisé de te concentrer.

Voici des conditions qui favorisent la concentration quand tu travailles intellectuellement:

- choisis un endroit calme et agréable;
- garde-toi une tablette pour écrire au fur et à mesure ce qui te préoccupe et peut te détourner de ton travail;
- étudie quand tu es en forme et reposé(e);
- étudie les matières difficiles quand tu es en forme;
- varie ta tâche (une matière difficile après une matière facile);
- pour une matière difficile, fais des périodes d'étude courtes et nombreuses.

Nous te proposons aux pages suivantes deux exercices pour t'aider à te concentrer que tu peux faire à l'école ou à la maison. Le premier pour éliminer les facteurs qui nuisent: "Le vent qui chasse les nuages"; le deuxième pour t'exercer à la concentration : "Le point et la sphère".

1er exercice: LE VENT QUI CHASSE LES NUAGES\*

POSITION: assis(e) confortablement, tu fermes les yeux.

1. Sens bien tes pieds sur le sol, tes fesses sur la chaise et tout ton corps dans l'espace de la classe.
2. Prends conscience de ton immobilité; écoute le bruit de ton souffle. Tu vas faire un exercice pour chasser la fatigue et tous les soucis qui t'empêchent d'avoir du soleil au-dedans de toi.
3. Vois d'abord des nuages gris et noirs dans le ciel; ils représentent tes soucis, tes peurs, tes ennuis, ta fatigue.
4. Écoute en toi, à chaque expiration, un vent qui se lève et qui va chasser les nuages. Tout de suite, vois un petit espace bleu se dessiner dans le ciel à travers les nuages. Cette trouée de ciel bleu s'agrandit un peu plus à chaque souffle. Je te laisse continuer à chasser les

nuages gris.

5. Maintenant, ton ciel est totalement bleu et le soleil brille dans l'azur. A chaque inspiration, tu inspires le soleil; et à chaque expiration, tu diffuses sa joie et sa lumière dans ton coeur et dans ta tête. Tu es bien...
6. Souviens-toi d'un moment où tu as été heureux(se) d'apprendre quelque chose de nouveau. Ressens la joie de ce moment: tu avais le soleil dans le coeur... Tu es dans cette heureuse disposition pour aborder la leçon.
7. Reprends contact avec ta chaise, avec le sol; sens la présence des autres élèves dans la classe qui ont tous, comme toi, fait le ciel bleu en eux...

---

\*EXTRAIT DE: "Des enfants qui réussissent" Micheline Flak  
Ed. Epi 1985 (Le yoga à l'école) & Jacques de Coulon.

## 2e exercice: LE POINT ET LA SPERE\*

POSITION: Assis(e), dos droit. L'enseignant ou l'enseignante dessine un point de couleur au tableau.

1. Lève ton index au niveau des yeux, à environ 30 cm du visage et dans la direction du point dessiné sur le tableau. Tu vois à la fois le bout du doigt et le point.
2. Sens ta respiration: En inspirant, regarde le bout du doigt et pendant que tu expires, fixe le point du regard. Respire très lentement et remarque la différence de position entre le doigt et le point. Continue.
3. Baisse le doigt et ferme les yeux; porte ton attention sur l'espace juste derrière ton front. Vois un point: Peut-être est-ce la trace du point que j'ai dessiné ou du bout de ton doigt...sinon, invente un point, visualise-le. Garde bien le visage tranquille et détendu.
4. Observe la couleur du point et vois le grandir. Il est l'image de ta concentration. Elle devient comme une sphère qui éclaire tout ton cerveau.

Tu te sens bien en étant concentré(e) et prêt(e) à bien travailler.

5. Laisse toute image. Vois la lumière à travers les paupières, sens ton corps sur la chaise. Maintenant que tu es bien concentré(e), ouvre tes yeux.

---

\*Extrait de: "Des enfants qui réussissent" Micheline Flak  
Ed. Epi 1985 (Le yoga à l'école) & Jacques de Coulon.

## Références

- FERGUSON, M. (1981). Les enfants du verseau. France: Calmann-Lévy.
- GLASSER, W. (1973). Des écoles sans déchets. Paris: Fleurus.
- GOVERNEMENT DU QUEBEC, MINISTERE DE L'EDUCATION. (1976). Rapport Copex. Québec.
- GOVERNEMENT DU QUEBEC, MINISTERE DE L'EDUCATION. (1978). L'école québécoise, énoncé de politiques et plan d'action. Québec.
- GOVERNEMENT DU QUEBEC, MINISTERE DE L'EDUCATION. (1981). Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire. Québec.
- GOVERNEMENT DU QUEBEC, MINISTERE DE L'EDUCATION. (1982). La formation professionnelle des jeunes, proposition de relance. Québec.
- GOVERNEMENT DU QUEBEC, MINISTERE DE L'EDUCATION. (1985). Les cheminements particuliers de formation, document d'orientation. Québec.
- GOVERNEMENT DU QUEBEC, MINISTERE DE L'EDUCATION. (1986). Les cheminements particuliers de formation, guide d'organisation et de planification pédagogique. Québec.
- GOVERNEMENT DU QUEBEC, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. (1988). Les services d'encadrement et de surveillance à l'école, guide d'orientation. Québec.
- GOYETTE ET VILLENEUVE. (1984). Recherche-action et perfectionnement des enseignants, Bilan d'une expérience. Chicoutimi: P.U.Q.
- HARDY-ROCK, M., RHEAUME, D. (1981). Caractéristiques des étudiants du professionnel court à partir de l'analyse de leur cheminement scolaire. Québec.

LUCIER, P. (1987). Notes de conférence prononcée au forum 87 de l'Association des Cadres Scolaires du Québec.

MORIN, A. (1986). La recherche-action en éducation: de la pratique à la théorie. Montréal: Université de Montréal

PILON, N., ARCHAMBAULT, J. (1985). Mais qu'est-ce qui peut bien démotiver l'élève. Montréal: CECM.

RUEL, P. (1987). Motivation de soi. Revue des sciences de l'Education, vol. XIII, no 2.

ROGERS, C. (1972). Liberté pour apprendre. Paris: Dunod.

## *Bibliographie*



- BERTRAND, Yves, VALOIS, Paul, Les options en éducation, (2e édition), Québec, Ministère de l'Éducation, 190 p.
- BIRZEA, César, La pédagogie du succès. Paris, P.U.F., 1982.
- BONBOIR, Anna, Une pédagogie pour demain, Paris, P.U.F. 1974.
- FREIRE, Paolo, Pédagogie des opprimés, Paris, Maspero, 1974, 205 p.
- ILLICH, Ivan, Comment éduquer sans école, Esprit, no 6, juin 1971, pp. 1123-1152.
- LEGENDRE, Renald, Dictionnaire actuel de l'éducation, Paris-Montréal, Editions Larousse, 1988, 679 p.
- LEGENDRE, Renald, L'éducation totale, Montréal, Editions Ville-Marie, 1983, 413 p.
- LEGENDRE, Renald, Une éducation à éduquer, Montréal, Editions Ville-Marie, 1979, 319 p.
- LEPINE, Ginette, Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec, Montréal, Les Editions coopératives Albert St-Martin, 1977.
- NEIL, Alexander S., Libres enfants de Summerhill, Paris, Maspero, 1970.
- PINARD, Adrien, La présentation des thèses et des rapports scientifiques, Montréal, Institut de Recherches psychologiques inc., 1977.
- PAQUETTE, Claude, Vers une pratique de la pédagogie ouverte, Laval, Editions NHP, 1976.
- VIAL, Jean, La pédagogie au ras du sol, Paris, E.S.F., 1973.